المسؤولية الاجتماعية بين الإلزام والالتزام ضرورة لتنمية الضمير الأخلاقي: دراسة حالة لطلاب كلية التربية بجامعة المنيا.

إعداد
د/ مصطفى أحمد شحاتة أحمد
مدرس أصول التربية – كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص البحث:

استهدف هذا البحث تحديد واقع البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا. وتحقيقًا لهذا الهدف تم اعتماد أسلوب التحليل الفلسفي منهجًا لتحليل البعد الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. والوقوف على التصورات الفلسفية التي تدعم وتفسر الإلزام الأخلاقي ومصادره، وتحليل الأسس النظرية (الاجتماعية والفلسفية والنفسية) التي تفسر نشأة الضمير الأخلاقي.

كما استخدم البحث المنهج الوصفي فضلاً عن أسلوب دراسة الحالة، حيث قام الباحث بتصميم مقياس للبنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية تكون من (٢٠) عشرين موقفا يقيس أربعة مستويات، هي: الالتزام بالقيمة، تفضيل القيمة، تقبل القيمة، والأخير عدم وجود القيمة. وتم تطبيقه على (٥٦٨) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا.

وقد أسفر هذا البحث عن النتائج الآتية:

– للمسؤولية الاجتماعية عناصر ثلاث متكاملة (الفهم، الاهتمام، المشاركة)، تعمل كوحدة واحدة، فغياب أحدها أو نقصه يشوه كمال المسؤولية الاجتماعية للفرد وتمامها.

– تؤكد معظم التصورات الأخلاقية على أهمية الإلزام في كل قانون أخلاقي.

– تدعم الكتابات والدراسات الاجتماعية والفلسفية القول بإن: التزام الفرد بالقواعد والمعايير السائدة في المجتمع بوازع داخلي (الضمير) أفضل من فرضها أو إجباره عليها عن طريق القهر أو الضغط الخارجي.

– يعد الضمير الأخلاقي مصدرًا رئيسًا من مصادر الإلزام، وتعدد الأسس الاجتماعية والفلسفية والدينية في تفسير نشأة الضمير الأخلاقي.

– أن مستوى التزام طلاب كلية التربية بقيم المسؤولية الاجتماعية كان منخفضًا، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على المقياس ككل ٢.١٦٩ بوزن نسبي قدره ٥٤.٢٢٥%، وهي تقع في مدى الالتزام بدرجة منخفضة.

– تباين استجابات عينة البحث حول التزامهم بالأبعاد الأربعة للمقياس. فقد جاء الالتزام بقيم المسؤولية الدينية في الترتيب الأول، يليه الالتزام بقيم المسؤولية الذاتية، ثم جاء في الترتيب الثالث الالتزام بالقيم الوطنية وأخيرًا جاء الالتزام بالقيم الجماعية.

– وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الرابعة ومتوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى في جميع أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل، فيما يتعلق بواقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وهذه الفروق جاءت في اتجاه متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة، وكان حجم تأثير هذه الفروق متوسطًا.

وانتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تنمي الضمير الأخلاقي لدى طلاب الجامعة كمدخل لتنمية المسؤولية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية – الضمير الأخلاقي – الإلزام والالتزام الأخلاقي.

Commitment and Obligation in Social Responsibility is a Necessity for Developing Ethical Conscience: A Case Study on the Faculty of Education Students In Minia University.

By Dr.Mostafa Ahmed Shehata Ahmed
Lecturer of foundations of education
College of education, Minia University

Abstract

This study aimed at identifying the ethical structure of the social Responsibility of the students of Faculty of education in Minia university. In order to achieve this aim the researcher depended on the philosophical method in analyzing the ethical dimensions of the social Responsibility for identifying the philosophical perceptions which support and explain the origin of the ethical conscience.

The research used the Descriptive approach as well as the case study. The researcher designed a scale for the ethical structure of the social Responsibility. The scale consisted of 20 Situations for measuring four levels; Commitment of the value, Preference of value, Acceptance of value, and Nonexistence of the value. The scale was administered to 568 faculty of education students, Minia university.

The study revealed the following results:

- Social Responsibility consists of three integrated factors; understanding, interest and participation which work as a whole unity since lack or absence of anyone of them distorts the whole social responsibility of the individual.
- Most of the ethical perceptions assert the importance of obligation in all ethical rules.
- All literature and social and philosophical studies support the saying that the individual commitment with the standards and rules common in a society according to one's conscience is better than forcing him or her using external pressure.
- The ethical conscience is considered one of the main sources of obligation. Religious, social, and philosophical considerations differ as regards the origin of the ethical conscience.

- The level of commitment of the faculty of education students with the values of social responsibility was low; the average of their responses was 2.169 with a proportional weight of 54.225% which means low commitment.
- Responses of the sample of the study varied as regards their commitment to the four dimensions of the scale. Commitment of the religious responsibility came first, followed by self-responsibility, then national values responsibility, then group responsibility values.
- There is a statistically significant difference in the means of scores of the fourth year students and the scores of the first year students in all dimensions of the scale and in the scale as a whole as regards the reality of the structures of the ethical conscience of the scale responsibility. These differences came in favor of the mean scores of the students at the fourth year. The volume of these differences was medium. The research concluded with presenting some Suggestions and Recommendations for developing the ethical conscience of the university students as an approach for developing social responsibility.
Key words: Social Resposibility, Ethical conscience, Etichal Commitment.

مقدمة البحث:

تسعى جميع المجتمعات ناميها ومتقدمها إلى إعداد المواطن القادر على تحمل المسؤولية، فهي من أهم القيم التي تُسهم في نهضة المجتمعات وتقدمها. لذا تمثل تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع المصري الذي يجتاز مرحلة من أصعب مراحله التاريخية مطلبًا ملحًا، حيث إن المجتمع بأسره، مؤسساته وأجهزته جميعها، بحاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيًا بقدر حاجته إلى الفرد المسؤول مهنيًا وقانونيًا. فضلاً عن كونها حاجة فردية، فالإنسان بطبعه كائن اجتماعي، يرتبط بالجماعة التي ينتمي إليها؛ ولن تتوافر للفرد صحته النفسية، وتكامله الأخلاقي، إلا بصحة ارتباطه وانتمائه وتوحده مع جماعته.

وإذا كان الاهتمام بتنمية المسؤولية الاجتماعية مطلبًا ضروريًا لأفراد المجتمع كافة، فإن أهميتها تكون أعظم عندما تستهدف فئة الشباب الجامعي، التي تعد من أبرز الفئات التي يقع على عاتقها مسؤولية تنمية المجتمع، فهي الفئة التي ستقود المجتمع في جميع قطاعاته الطبية والهندسية والتعليمية والاقتصادية والسياسية وغيرها.

وتعد تنمية المسؤولية الاجتماعية جزء من التربية العامة للشخصية، من جوانبها كافة: انفعالية، ومعرفية، وذوقية، واجتماعية وأخلاقية. فتنمية المسؤولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الأخلاقي الذاتي والاجتماعي في الشخصية، لا تنفصل عنه بل تتكامل معه(عثمان، ١٩٧٩، ٦٣). ويعد البعد الأخلاقي أحد العوامل التي تجعل الفرد قادرًا على تحمل المسؤولية الاجتماعية والقيام بالسلوك الاجتماعي المطلوب منه. وتؤكد الدراسات التربوية والاجتماعية على العلاقة الوثيقة بين المسؤولية الاجتماعية والبعد الأخلاقي، فيؤكد عثمان (٢٠١٠، ٩) أن البعد الأخلاقي له دور محوري في هذه المسؤولية منشأ، وتنفيذًا، وتقويمًا.

وتؤكد دراسة (إبراهيم،٢٠٠٤، ١٢١) أن إدراك الفرد لمسؤوليته الاجتماعية في بعدها الأخلاقي يحرك، ومن ثم يضبط سلوك الفرد في مختلف المواقف. فهذا ينطلق من وعيه في حدود مسؤوليته، والتخلص من تبعاتها، وقد يكون سعيًا لتحمل المسؤوليات المتعددة عن رغبة حقيقية، وهذا ديدن العظماء والمصلحين، ولذلك فإن إدراك الفرد

لمسؤوليته الأخلاقية والاجتماعية يمثل مؤشرًا مهمًا على نموه الخلقي. وفي المقابل فإن غياب المعيار الأخلاقي عند تأدية الواجبات الناتجة عن المسؤولية الاجتماعية يجعل منها أداءً أجوفًا لا روح فيه.

ولما كان الضمير الأخلاقي من أهم جوانب التربية الخلقية الأساسية، حيث إنه هو الأداة التي تجعل الإنسان في يقظة تامة لمعرفة حقيقة ما يفعله أو يتركه من الأعمال، فتدفعه إلى العمل حين تستشعر خيريته وتؤنبه على تركه، وتحذره منه حين تستشعر شريته وتؤنبه إن فعله. وتعد مراقبة الضمير لتصرفات الإنسان أعم وأشمل من أي شيء سواء أكان القوانين أم الأعراف أم العادات.

فجميع الأديان تؤكد ضرورة بناء الأمم على الضمير جنبًا إلى جنب مع التشريعات والقوانين الوضعية، فيتشكل السلوك الاجتماعي من أعماق النفس، وذلك في جميع الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فضمير الإنسان الذي يخشى الله هو بمثابة السلطة التنفيذية للقانون، ولكنها سلطة تنفيذية ذاتية تحاسب على الأعمال الداخلية، حتى التحضيرية منها، كما يحاسب على الأعمال الخارجية بينما القانون الوضعي، قاصر على بعض الأعمال الخارجية (كمال،٢٠٠٢، ٥٨). وقد أثبتت كثير من الدراسات أن يقظة الضمير Conscientiousness تتنبأ بالأداء في معظم المهن فضلاً عن تنبؤها بالسلوك الاجتماعي للفرد، فترتبط درجات يقظة الضمير ارتباطًا موجبًا بالنجاح المهني طويل الأمد والاستقرار الدراسي والزواجي وكذلك السلوكيات المرتبطة بأسلوب الحياة الصحية (مهلهل، ٢٠١٣،٦٦٧).

ولا شك أنه إذا تمت تربية الضمير، صارت رقابته أجدى من أية رقابة أخرى؛ لأن الإنسان يمكنه أن يحتال على القانون الوضعي، وأن يتخفى عن أعين الرقباء، ولكنه لا يستطيع أن يفلت من مراقبة ضميره؛ لأنه بمثابة محكمة داخلية لا يمكن خداعها أو الإفلات منها.

ويتضح مما سبق أن تنمية الضمير الأخلاقي من أهم جوانب التربية الأخلاقية اللازمة لتنمية المسؤولية الاجتماعية، وإذا كان الواقع يشهد بأن السلطان القوي للضمير ليس متوافرًا على النحو المنشود، وبأن التحمل التام للمسؤولية ليس بالأمر اليسير، فقد

ثبت أن الإنسان يحتاج إلى نوع من التربية منذ صغره لتنمية هذا الحس الأخلاقي Moral Sense أو الضمير الأخلاقي؛ لصون المسؤولية. ومن هنا فإن هذا البحث يسعى إلى تحليل البعد الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وتحليل نشأة الضمير الأخلاقي ومكوناته وكيفية تنميته، فضلاً عن محاولة الوقوف على واقع البنية الأخلاقية (الضمير الأخلاقي) للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة هذا البحث من خلال عدة مظاهر هي:

يتمثل المظهر الأول: فيما يبديه بعض المفكرين والتربويين من قلق حيال تفشي بعض مظاهر اللامبالاة والتهرب من تحمل المسؤولية، حيث تشير الدلائل والشواهد إلى إن مظاهر النقص في تحمل المسؤولية بين أفراد المجتمع – وخصوصاً فئة الشباب – أصبحت أمراً واضحًا لكل مراقب لشؤون المجتمع، فقد حلت المصلحة الأنانية الآنية محل المصلحة العامة الجمعية.

فقد أشارت دراسة طه (١٩٩٤، ١٧١– ١٨٨) إلى بعض الظواهر السلبية التي بدأت تشيع في الشخصية المصرية، ولعلَّ من أهمها: الانتهازية والتي يقصد بها تحين الفرد لأية فرصة أو ظروف لكي يحقق لنفسه مصلحة أو منفعة دون اعتبار لأية مثل أو قيم أو أعراف؛ فالانتهازي لا يهمه إلا استغلال الظروف لصالحه، حتى لو أضرت بغيره أو بمجتمعه. وأيضًا اللامسؤولية (أو عدم تقدير المسؤولية) حيث يستهين الفرد بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، وينقص إحساسه بها، ويضعف سعيه للوفاء بها على خير وجه يستطيعه. وتليف الضمير ويقصد به ما أصاب الضمير لدى كثير من المصريين من فساد وتحلل، فهذا الضمير المتليف لم يعد صالحًا لأداء وظيفته الرقابية ومنع صاحبه من ارتكاب المفاسد والجرائم والموبقات التي تضر بالبلد ومواطنيه.

ويصف النشار (٢٠١٠، ١٢٨) الخلل الذي أصاب البنية الأخلاقية للمجتمع المصري بقوله إنه أضحى في جميع طبقاته وبمختلف طوائفه مشغولاً وملتحفًا بقيم استهلاكية تميل إلى الإشباع (الشهواني – الجسدي)، ولا شك أن هذا الاهتمام بالإشباع المادي لرغبات الجسد وجعله الغاية من السلوك هو ما تسبب في قلب القيم الأصيلة

للمجتمع المصري رأسًا على عقب، حيث إن ذلك السلم التقليدي للقيم كان مبنيًا على عقيدة وسطية معتدلة ترى في الإشباع المعنوي وفي السلوك الأخلاقي القويم هدفًا أسمى من كل ما يخص الجسد وإشباع رغباته وشهواته.

وهذا ما أكدته دراسة زايد (٢٠١٧، ٩٢- ١٠٤) التي أجراها حول خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري المعاصر، فقد أبرزت هذه الدراسة مجموعة من السلوكيات السلبية التي تسود حياة الإنسان المصري المعاصر مثل: سرعة إصدار الأحكام التقويمية السريعة حول مختلف الأمور والأشخاص، والحنين إلى الماضي بشكل رومانسي، وميل الناس فيه إلى "الأنا مالية" أو "اللامبالاة" وعدم تحديد الموقف والرغبة في إرضاء المخاطب، والتطرف في الاستجابة وسرعة الميل إلى النقيض كالانتقال من التصلب الشديد إلى التسامح الشديد، والتضخيم والنزعة البطولية الاستعراضية.

ولعلّ هذه المظاهر تؤكد أن أخلاقيات المسؤولية الاجتماعية بالمجتمع المصري يسودها حالة من عدم السواء والعطب والخلل، فمن مظاهر اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية لدى الفرد والجماعة – كما حددها عثمان (٢٠١٠، ٨٦ – ٩٣) ما يأتي:

١-**التهاون:** وهو فتور في همة العمل وإرادته على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه من الدقة والتمام والإتقان.

٢-**اللامبالاة:** وهي برود يعتلي الجهاز التوقعي التحسبي عند الإنسان، كما يصيب سائر الأجهزة النفسية بما يشبه التجمد، فلا ضرورة عندئذ للفهم ولا داعي لمشقة المشاركة.

٣-**العزلة:** ويقصد بها العزلة النفسية، وهي أن يكون الفرد في الجماعة حاضرًا فيها، معدودًا من أعضائها ولكنه غائب عنها، فهو في عزلة من صنعه واختياره، وهي تعبير عن ضعف الثقة بالجماعة وضعف الرجاء في حاضرها ومستقبلها، وهي موقف لا انتماء فيه إلى الجماعة واغتراب عن معاييرها وقيمها.

ومن ثمَّ، تشير الدراسات السابقة وتؤكد الشواهد والوقائع المعيشة أن المجتمع المصري يمر بأزمة أخلاقية أو أزمة ضمير – ليست ناتجة عن غياب القيم أو المبادئ الأخلاقية، وإنما عن عدم التمسك بالقيم والممارسة الواعية للمبادئ الأخلاقية-؛ نتج عنها ضعف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، حيث تسود مظاهر اللامعيارية، وتتجلى مظاهر

هذه الأزمة في انتشار أنماط السلوك المنحرف مثل: التزوير، وانتشار الرشوة والفساد والمحاباة والمحسوبية في معظم المعاملات اليومية دون خجل أو خوف أو تأنيب ضمير. فضلاً عن عدم مراعاة القواعد الدينية والأخلاقية في التعامل مع البيئة، والحرص على تحقيق المصالح الآنية دون الأخذ في الاعتبار الآثار الخطيرة المترتبة على هذه السلوكيات.

ويتمثل المظهر الثاني: في معالجة بعض التساؤلات الفلسفية المرتبطة بأخلاق المسؤولية الاجتماعية:

فإذا كانت المسؤولية الاجتماعية تعبر عن مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنها مسؤولية ذاتية ومسؤولية أخلاقية، مسؤولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية، كما أن فيها من الأخلاقية ما في الواجب الملزم داخليًا، إلا أنه إلزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية، أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي" (عثمان،١٩٧٩، ٤٣). فمن أين تأتي قوة الإلزام الخلقي – أو كما يصوغها بعض الفلاسفة: من أين تاتي وجوبية الواجب؟ حيث إن أي إلزام يتضمن ضرورة قيام شخص ما بعمل شيء ما، فما مصدر هذه الضرورة؟

وتجدر الإشارة إلى وجود اختلاف في الآراء حول مصدر الإلزام الخلقي بين قائل بإن الدافع من خارج النفس الإنسانية، وآخر يؤكد أن مصدره داخل النفس، فهناك من يرى أن الشعور الإنساني كثيرًا ما يؤدي إلى الخير وأن المشاعر الإنسانية تؤدي إلى إنجاز الأفعال وتعين على تحقيق الخير، وهناك من يرد الفعل الأخلاقي إلى قهر الجماعة للفرد الذي يمكن أن يستوعب ما هو خارجي ولكن لا يتصرف بناءً على الصوت الداخلي (الضمير). وهناك من يرى أن الفعل الأخلاقي يتم بناء على فهم مفهوم عقلي هو الواجب، ثمَّ هناك القول بإن العقيدة هي المحرك الأول للفعل الأخلاقي(بو دبوس،١٩٩٦، ١٠٥ – ١٠٦ ؛ بدوي، ٢٠٠٠، ٩).

ولذا وجد الباحث نفسه مدفوعًا نحو محاولة طرق هذه النقطة البحثية ومحاولة الإجابة تحليليًا عن هذه الأسئلة الفلسفية.

ويتمثل المظهر الثالث: في قلة الدراسات التي ربطت المسؤولية الاجتماعية بالبعد الأخلاقي سواء أكانت على مستوى التنظير والتحليل الفلسفي أم على مستوى التطبيق في الواقع. وعلى الرغم من اهتمام كثير من الباحثين بموضوع المسؤولية الاجتماعية على مستوى البلاد العربية والأجنبية على حد سواء، لما لها من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، فإن هذه الدراسات لم تتطرق إلى ربطها بالضمير الأخلاقي، لذا جاء هذا البحث ليسد هذه الثغرة البحثية.

فقد ركزت معظم الدراسات التربوية على دور المؤسسات التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها، ولعل من أهم هذه الدراسات ما يأتي:

- دراسة (محمد، ٢٠١٦) : استهدفت هذه الدراسة وضع تصور مقترح للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة كأداة لتعرف واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقدمت تصورًا مقترحا للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة.

- دراسة الخراشي (٢٠٠٤، ١- ١٨١): وقد استهدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تأثير الأنشطة الطلابية الجامعية في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وقد اعتمدت الدراسة المسح الاجتماعي منهجًا لها، واعتمدت على مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد أحمد عثمان، كما أجرى الباحث مقابلات شبه مقننة مع الطلاب الذين يمارسون أنشطة طلابية، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ حجمها (١٤٩) طالبًا ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة الطلابية لها تأثير كبير في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب، وتوصلت إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون تنمية المسؤولية الاجتماعية، مثل: عدم اهتمام الأسرة بتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وعدم توفر الأدوات والمنشآت اللازمة لممارسة الأنشطة، عدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره من زملائه.

كما أجريت دراسات متنوعة في موضوع المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات متعددة، منها:

- دراسة (متولي، ١٩٩٠،) والتي استهدفت تعرف العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومجالات القيم (الاجتماعية والاقتصادية والجمالية والدينية والسياسية والنظرية) لدى شباب الجامعة، وتعرف الفروق بين الجنسين في درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) فردًا منهم (١٣٥) طالبًا و(٢٠٠) طالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية من الشعب العلمية والأدبية، واستخدم الباحث استفتاء القيم ومقياس المسؤولية الاجتماعية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والقيم الاقتصادية والجمالية والسياسية لدى الطلاب والقيم الاقتصادية لدى الطالبات. كما توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المسؤولية الاجتماعية.

- دراسة(عبد الجواد، وعمران، ١٩٩٠) والتي استهدفت تعرف مستوى المسؤولية الاجتماعية في علاقتها بأنماط السلوك الخلقي لطلاب كلية التربية بالطائف بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (١٥٤) طالبًا عاديًا و(٧٠) طالبًا غير عادي (ممن سجلوا حالات غش في الاختبارات أو حالات تزوير في الأوراق أو السجلات الخاصة بالتسجيل). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين الطلاب العاديين وغير العاديين في المسؤولية الاجتماعية لصالح الطلاب العاديين. كما وجد أن الطلاب العاديين يحرصون على أداء العبادات في أوقاتها ويفهمون أمور دينهم فهمًا صحيحًا مع تطابق القول بالفعل عند أغلبهم وانصرف غير العاديين إلى التمسك الظاهري بالدين وعدم التقيد بإقامة العبادات في أوقاتها وكثيرًا ما تناقضت تصرفاتهم مع أقوالهم.

- ودراسة (إبراهيم،٢٠٠٤، ١١٥- ١٥٧) والتي تناولت علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي، إضافة إلى بعدين أساسين من أبعاد الشخصية وهما العصابية والانطوائية. وقد قام الباحث ببناء أداتين لقياس المتغيرين الرئيسين، وتم تطبيقهما على عينة ٢٨٠ طالبا معلمًا بالمملكة العربية السعودية (١٤٠ من الفرقة الأولى، ١٤٠ من الفرقة الرابعة). وقد أسفرت النتائج عن وجود معامل ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين

مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومستوى الحكم الخلقي، في حين أبدى طلاب الفرقة الرابعة اهتمامًا أقل تجاه المسؤولية الاجتماعية.

- وركزت دراسة (Alcota et al., 2012) على تنمية الممارسات الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية طب الأسنان بجامعة تشيلي، فقد استهدفت هذه الدراسة تحديد مدى إسهام المقررات الدراسية والممارسات التعليمية في الالتزام الأخلاقي وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على المقابلة كأداة لجمع المعلومات، وصممت المقابلة لدراسة بعدين هما: الالتزام الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، وتم تقييم الالتزام الأخلاقي من خلال أبعاد: الأمانة، والتسامح، والمسؤولية والاحترام. بينما تضمنت المسؤولية الاجتماعية أبعاد: التضامن والتكافل، والعمل الجماعي، ومهارات التواصل مع المرضى. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المناهج الدراسية لم تتضمن الالتزام الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، في حين أنها تركز على التدريب التقني والفني دون الاهتمام بالجانب الاجتماعي لدى الطلاب.

- واستهدفت دراسة (Saracaloğlu & Gerçeker, 2018) تعرف العلاقة بين المسؤوليات الاجتماعية الفردية والقيم الشخصية لدى الطلاب معلمي المدارس الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ١٦٢(٦٩.٨%) من الطلاب معلمي المدرسة الابتدائية و٧٠ (٣٠.٢%) من الطلاب معلمي الموسيقى، وبلغ عدد الإناث من العينة ١٤٦ (٦٢.٩%) و٨٦ (٣٧.١%) من الذكور. وبلغ عدد الطلاب الجدد ١٠٤ (٤٤.٨%) و١٢٨ (٥٥.٢%) من طلاب الفرق النهائية.وتم تطبيق استبانة المسؤولية الاجتماعية الفردية واستبانة أخرى عن القيم الشخصية. وقد أسفرت هذه الدراسة عن أنه لا توجد فروق تعزى إلى متغير النوع بالنسبة لمتغير القيم الشخصية، وكذلك متغير المسؤولية الاجتماعية. وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة (٠.١٨ و ٠.٣٩) بين المسؤولية الاجتماعية والقيم الشخصية.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسات قد ركزت على مظاهر تدني المسؤولية الاجتماعية وضعف الجانب الأخلاقي لدى معظم أفراد المجتمع المصري، وخاصة طلاب الجامعة؛ لذا كان من الأجدى البحث عن المتغير الرئيس الذي يكمن وراء هذه المظاهر، ألا وهي

يقظة الضمير وحيويته ومكوناتها، وتعرف واقع هذه البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب معلمي المستقبل بكلية التربية بجامعة المنيا.

بناءً على مظاهر المشكلة الثلاثة يمكن تحديدها في الإجابة عن السؤال الرئيس: **كيف يمكن تنمية الضمير الأخلاقي باعتباره مدخلاً لتحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟**

وتستلزم الإجابة عن هذا السؤال طرح الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل المسؤولية الاجتماعية إلزام خارجي أم التزام داخلي (إلزام أخلاقي)؟

٢- ما التصورات الفلسفية التي تدعم وتفسر الإلزام الأخلاقي؟

٣- ما الأسس النظرية (الاجتماعية والفلسفية والنفسية) التي تفسر نشأة الضمير الأخلاقي؟

٤- ما مكونات بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية في ضوء التصورات النظرية؟

٥- ما واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا ؟

٦- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة (عينة البحث) على مقياس واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية بأبعادها الفرعية؟.

منهج البحث:

يستند هذا البحث إلى أسلوب التحليل الفلسفي، وذلك من أجل تحليل مفهوم الضمير فلسفيًا، وفهم طبيعته وتشكليه، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية. كما استخدم البحث المنهج الوصفي، فضلاً عن أسلوب دراسة الحالة للوقوف على واقع البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية كنموذج لطلاب الجامعة.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على أبعاد المسؤولية الاجتماعية (الذاتية، والدينية، والجماعية، والوطنية)، وتم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/

٢٠٢٠م على عينة من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة المنيا. وتم الاقتصار على طلاب الجامعة، وذلك للمبررات الآتية:

أ- تعد مرحلة الشباب مرحلة عمرية مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات على حد سواء، فهم الفئة المنوط بها الإسهام في تنمية المجتمع ونهضته، لما يتميزون به من قدرات وطاقات تمكنهم من الانخراط في ممارسات وإنجاز مهام والقيام بأدوار لا يمكن تحقيقها في أية مرحلة عمرية أخرى.

ب- ارتباط المسئولية الاجتماعية للفرد بدورة حياته، فهي تنمو محدودة في فترة الطفولة، ثمَّ تبدأ في الاتساع حتى تصل إلى أوجها في منتصف العمر، ثم تبدأ في التقلص مرة أخرى في مرحلة الكهولة والشيخوخة. ويضاف إلى ذلك اهتزاز التوازن في بنية المسئولية الاجتماعية، ما بين حزمة الحقوق والواجبات، فتميل إلى تغليب الحقوق على الواجبات في مرحلتي الطفولة والشيخوخة، بينما عادة ما يكون هناك توازن بين الحقوق والواجبات في عقود منتصف العمر (ليلة، ٢٠٠٩، ٣٤) .

ج – كما أنه مع نمو الفرد وتقدمه في العمر تتغير المعايير والقواعد التي تحكم تصرفاته وسلوكياته، وأحكامه على الصواب أو الخطأ، وما هو أخلاقي أو غير أخلاقي ويخالف المعايير السائدة في المجتمع(خليفة، ١٩٩٢،٥٥).

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل البعد الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية.
- تحديد مصادر الإلزام الأخلاقي في ضوء بعض التصورات الفلسفية المختلفة.
- تحليل الأسس النظرية (النفسية والاجتماعية والفلسفية والدينية) التي تفسر نشأة الضمير الأخلاقي.
- تحليل مفهوم الضمير فلسفيًا، وفهم طبيعته، وتعرف محددات الأصوات المتعددة والمتابينة التي يحدثنا بها.
- تحديد مكونات بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وذلك لاستكشاف القيم التي تمثل أهمية في بناء الضمير لدى طلاب الجامعة.
- تحديد واقع البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

أهمية البحث:

يمكن بلورة أهمية هذا البحث ومبررات تناول هذا الموضوع من خلال النقاط الآتية:

١- إثراء المكتبة العربية بالبحث في أبعاد التربية الخلقية، وبصفة خاصة الإلزام الأخلاقي والمسؤولية والضمير الأخلاقي، والتي تعاني من وجود نقص في الجوانب المفاهيمية والتحليل النظري الفلسفي لها، مما أضر وأضل الممارسات التربوية.

٢- تنبع أهمية الموضوع من أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة الشباب (طلاب الجامعة)، وذلك نظرًا لأن أوضاع الشباب في المجتمعات الحديثة هي المؤشر الأساس على مستويات الصحة والعافية والرفاه في المجتمع، فضلاً عن أنهم يعانون من التسيب الأخلاقي، وقلة التمسك بالقيم في ممارساتهم اليومية وشيوع السلوكيات المنحرفة مثل: تعاطي المخدرات والتهرب من الدراسة والفوضى وأعمال النهب والتنمر.

٣- يقدم هذا البحث عددًا من الإجراءات والمقترحات التي تسهم في تنمية الضمير الأخلاقي كمدخل لتحقيق المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

- **المسؤولية الاجتماعية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها إقرار وتعهد من الفرد بالتزامه بأداء واجبات معينة تجاه الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه.

- **الضمير الأخلاقي:** يعرفه الباحث بأنه قوة داخلية ذاتية تمثل مستودع القيم الأخلاقية التي توجه سلوكيات الفرد.

خطوات البحث:

تحقيقًا لأهداف هذا البحث وللإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقًا للخطوات الآتية:

١- التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، لتحديد ما إذا كانت المسؤولية الاجتماعية إلزامًا خارجيًا أم التزامًا داخليًا ينبع من ذات الفرد.

٢- إلقاء الضوء على تكوين الضمير ونشأته من خلال المذاهب النظرية المختلفة.

٣-تحديد مكونات البنية الأخلاقية (الضمير الأخلاقي) للمسؤولية الاجتماعية.

٤- إعداد مقياس واقع البنية الأخلاقية (الضمير الأخلاقي) للمسؤولية الاجتماعية، والتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات).

٥- تطبيق المقياس وتفريغ بياناته، ومعالجتها إحصائيًّا ثم تحليلها وتفسيرها.

٦- استخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

المحور الأول: المسؤولية والالتزام الأخلاقي: المفاهيم والعلاقات المتبادلة

أولاً- المسؤولية الاجتماعية بين الإلزام والالتزام:

١- معنى المسؤولية الاجتماعية:

إن المعنى اللغوي للفظ المسؤولية في اللغة العربية من فعل سأل يسأل وسائل ومسؤول ويفيد التبعة، أي أن ما يقوم به المرء من أفعال يكون في الأصل ومن حيث المبدأ ملزم بالقيام بها، أي هي الأعمال التي يكون الإنسان مطالبًا بها في حياته الاجتماعية.

تتعدد تعريفات المسؤولية من حيث مكوناتها ووظائفها، فتوجد تعريفات ركزت على كونها استعداد فطري لدى الإنسان. فقد عرفها دراز (١٩٩٨، ٤٥) بأنها: استعداد فطري للمقدرة على أن يلزم المرء نفسه وأن يفي بالتزاماته بجهده الشخصي.

وهناك تعريفات ركزت على كون المسؤولية إقرار من الفرد بأفعاله وتحمله تبعات هذه الأفعال، فتعرف دراسة رزق (٢٠٠٢، ١٠٥) المسؤولية الاجتماعية بأنها: التزام الفرد بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه، وبتقاليده، ونظمه، وتقبله لما ينتج عن مخالفته لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين على نظمه، أو تقاليده أو آدابه.

ويعرفها ناصر (٢٠٠٦) بأنها: التزام المرء نحو الغير، والإقرار بما يقوم به من أعمال وأقوال، وما يترتب عليها من نتائج.

ويرى مغيربي (٢٠١١، ٤٠) أن المسؤولية هي: شعور الفرد بأداء الواجب والإخلاص في العمل، وليست المسؤولية مجرد الإقرار، فإن الجزم بالشيء لا يعطي صفة المسؤولية، وإنما هناك واجبات لابد من الانقياد إليها بغض النظر عن النتائج، فإن إنقاذ الغريق مما يشعر الشخص بالمسؤولية في إنقاذه إذا كانت لديه القدرة على الإنقاذ، وأن دفع الظلم ممن له القدرة على دفع الظلم يجب على ذلك الشخص أن يدفع عن المظلوم، وهو مسؤول عن الترك، فالمسؤولية تختلف بلحاظ الأفراد وبلحاظ المجتمع.

ويتضح من هذه التعريفات أن المسؤولية إقرار وتعهد ينتج عنه التزام ينتج عنه محاسبة، ويعرفها هذا البحث بأنها: إقرار وتعهد من الفرد بالتزامه بأداء واجبات معينة تجاه الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه.

٢- عناصر المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها :

أ- عناصر المسؤولية الاجتماعية:

تتكون المسؤولية الاجتماعية تبعًا لتصور عثمان (١٩٧٩، ٢٦٩- ٢٧٥) من ثلاثة عناصر ينمي كل منها الآخر ويقويه، مرتبة على النحو التالي:

١- **الفهم:** وهو الرابطة العاطفية بين الفرد وجماعته ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على سلامة الجماعة وتماسكها، واستمرارها وتحقيق أهدافها حيث يحس الفرد أنه والجماعة شيء واحد. وينقسم إلى شقين هما: فهم الفرد للجماعة، وفهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله.

٢- **الاهتمام :** ويتضمن هذا الاهتمام فهم الجماعة في حالتها الراهنة من حيث مؤسساتها ونظمها وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافي، وفهم الظروف والقوى التي تؤثر في حاضر هذه الجماعة، وكذلك فهم تاريخها الذي بدونه لا يتم فهم حاضرها ولا تصور مستقبلها. ويتضمن هذا الاهتمام أربعة مستويات، وهي: الانفعال مع الجماعة، والانفعال بالجماعة، والتوحد مع الجماعة، وتعقل الجماعة، وفيه يبدأ الفرد الدخول في مستوى يظهر فيه بوضوح الجانب العقلي أو الفكري بخلاف المستويات السابقة فإنها في الجانب العاطفي. وهذا المستوى يعني به (عثمان ، ١٩٧٩، ٢٧٠) أمرين:

أ- استبطان الجماعة ، أي استدخال الجماعة كمكون نفسي داخل الذات الإنسانية للفرد لا تنحل عنه طيلة حياته، أي تنطبع الجماعة في فكر الفرد وتصوره العقلي .

ب- الاهتمام العقلاني بالجماعة، أي الاهتمام المتزن الرزين بمشكلات الجماعة ومصيرها والعلاقة ودرجة التناسب بين أنشطتها وأهدافها وسير مؤسساتها ونظمها.

٣- **المشاركة:** ويقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها.

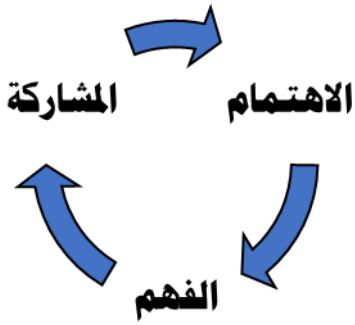
ويميز(عثمان ، ١٩٧٩ : ٢٧١) بين ثلاثة جوانب في عنصر المشاركة، وهي:

- **الأول:** تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، وما يرتبط بها من سلوك وتبعات وتوقعات .

- **والثاني:** هو المشاركة المنفذة، أي المشاركة التي تتمثل في العمل الفعلي المشترك، أي العمل مع الجماعة وفيها تنفيذ وإنجاز ما تتفق عليه الجماعة .

- **والثالث:** المشاركة المقومة، الموجهة الناقدة بخلاف المشاركة المنفذة التي تكون مسايرة ومنصاعة، والفرد يقوم بالنوعين بشكل مستقل أحياناً ، مسايراً حيناً وناقداً حيناً آخر، أو قد يمزج بين الاثنين معاً ، وأن سلامة الجماعة وصحة أدائها لوظائفها محتاجة إلى كلا الموقفين بدرجة متساوية.

وقد يبدو من التحليل السابق أن هذه العناصر منفصلة عن بعضها، إلا أن يجب التبصر في أنها متكاملة تعمل كوحدة واحدة فتكتمل بها المسؤولية الاجتماعية عمليًا، فغياب أحدها أو نقصه يشوه كمال المسؤولية الاجتماعية للفرد وتمامها، وهذا ما يوضحه شكل (١).



شكل (١) يوضح عناصر المسؤولية الاجتماعية

ب- مجالات المسؤولية الاجتماعية ومظاهرها:

يعدد زهران (١٩٨٤، ٢٣٢) مظاهر المسؤولية الاجتماعية، والتي منها: المسؤولية عن الوالدين والأبناء وذي القربى وغيرهم، والمسؤولية المهنية، والمسؤولية القانونية، والمسؤولية الأخلاقية، والمسؤولية الفردية.

وهناك المسؤولية المهنية، وقد أبرزت دراسة عبد الرحمن(٢٠١٩، ٤٠٧ -٤٢٧) ستة مجالات للمسؤولية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وهي: المسؤولية الأكاديمية، والمسؤولية الأخلاقية، والمسؤولية الإنسانية، والمسؤولية العلمية/ التنموية، والمسؤولية القانونية، والمسؤولية المجتمعية.

ويقسم (عثمان، ١٩٧٩، ٢٨٣) المسؤولية الاجتماعية إلى أربعة مستويات مترابطة ومتكاملة، وهي: المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الدينية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية.

ومن ثمَّ، يقتصر هذا البحث على مجالات المسؤولية الاجتماعية الأربعة، وهي: المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الدينية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية.

٣- المسؤولية الاجتماعية والإلزام والالتزام:العلاقات المتبادلة

أ- الإلزام والالتزام الأخلاقيان:

١- الإلزام obligation:

الإلزام مصدر للفعل لزمَ ومضارعه يلزم واسم الفاعل لازم، واسم المفعول ملزوم وملزم .ولزم الشيء يلزمه لزماً ولزوماً ... ولزاماً ،والتزمه : ألزمه إياه فالتزمه . واللّزام الفعيل جداً ... قال الله تعالى :{ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَاماً } أي لازما – أي عذاباً لازماً لكم (ابن منظور، ٥٤٢)، **ومن خلال التعريف اللغوي للإلزام يتضح أنه يوجد :**

١- ملزمَ للشيء : وهو جهة ومصدر الإلزام وهو اسم الفاعل لازم .

٢- (ملزوم بالشيء وملزم به) وهو الواقع عليه الإلزام والمأمور بتنفيذه، وهو اسم المفعول من الفعل لزمَ.

٣- النتيجة الحتمية لأسم الفاعل واسم المفعول وهي الأوامر المراد تحقيقها.

أما عن الإلزام عند الفلاسفة، فيُعرفه لالاند في موسوعته الفلسفية (١٩٩٦، ٨٩٨) على أنه: الرابطة الحقوقية التي يكون بها فعل الشيء أو عدم فعله واجباً علي الشخص تجاه الآخر. إذن، فهو علاقة حقوقية بين شخصين يسمي أحدهما دائناً، ويعد من جهته إلزامًا، والآخر مدين ويعتبر ملتزماً.

الإلزام هو توجيه سلطة عليا للسلوك الإنساني إلى ما ينبغي أن يكون عليه سواء التزم الإنسان به أم لم يلتزم (جادو، ٢٠٠١ ، ٢٩٣).

ومن ثمَّ، فإن الإلزام في معناه العام هو استخدام السلطة أو القوة والقهر، لإجبار الأفراد على تنفيذ الأوامر والقيام بأفعال معينة مثل: إتباع القواعد الاجتماعية واحترام القانون، والنظام العام بما يحقق للمجتمع تماسكه واستقراره.

ويختلف الإلزام في القانون الأخلاقي عن الإلزام في معناه العام، حيث يرى صليبا (١٩٧١، ١٢١ – ١٢٢) أن الإلزام الأخلاقي لا ينشأ عن عقد, بل ينشأ عن طبيعة الإنسان من حيث هو قادر علي الاختيار بين الخير والشر.

فالإلزام أو الوجوب Ought لا يعني حالة مشروطة فحسب، ذلك لأنه لو كان ما نعنيه هو أنك إذا أردت تحقيق غايات معينة، فعندئذ يجب عليك أن تفعل كذا وكذا، تكون المشكلة مرتبطة بالوسائل والغايات. ولكن في كثير من الأحيان يستخدم معنى الوجوب بمعنى غير مشروط، فنقول: ينبغي لك أن تؤدي واجبك، لا لكونك تسعى إلى إرضاء المجتمع، أو إرضاء ضميرك، أو زيادة في مرتبك، بل لمجرد كون المسألة تتعلق بالتزام أخلاقي. فضلاً عن ذلك، فينبغي عليك أداء الواجب بغض النظر عن أية منافع أو أضرار شخصية قد تنجم عنه (ميد،١٩٧٥، ٢٦٠).

والإلزام في القانون الأخلاقي ينبع من ذات الفرد، أو بعبارة أخرى فإن الأساس في الالتزام صادر عن الإنسان بمحض إرادته. ودعائم الإلزام التي تشكل عنصر الضرورة للفعل الأخلاقي، مع توافر حرية الإرادة لتأكيد المسؤولية حتى يصبح للثواب والعقاب معنى (حلمي،٢٠٠٤، ٢٠ – ٢١).

ويتضح مما سبق أن الإلزام الخلقي هو ما ينبغي على الإنسان القيام به من سلوك وأفعال وما ينبغي عدم فعله أو القيام به، فهو التزام وتعهد الإنسان للقيام بمحض إرادته بالفعل الأخلاقي، وبذلك تستخدم كلمة الإلزام الخلقي بالمعنى المطلق غير المشروط.

٢- الالتزام Commitment:

ألتزم الشيء أو العمل أوجبه على نفسه، والملتزم هو الرجل الذي يوجب على نفسه أمرًا لا يفارقه، ومنه الفعل الملتزم، وهو الفعل الذي ينظر إلى ما تتضمنه أحكامه من النتائج الاجتماعية والأخلاقية بجدية. وقد كان معنى الالتزام قريبًا من معنى الإخلاص والصدق والاستقامة (صليبا، ١٩٧١، ١١٨).

تعد مرحلة الالتزام من المراحل العليا في تكوين القيم، حيث يصل الفرد إلى درجة عالية من اليقين فيصل إلى الاقتناع والتأكد الذي لا مجال فيه للشك، ومن ثمَّ إلى التقبل

الوجداني الكامل، ومن هنا يعمل الفرد لتقدير القيمة وتعميق مشاركته في هذا التقدير، وتجدر الإشارة إلى إدراك هذه الأمور (هلال، ٢٠٠٧ ، ٢٢٥):

- أن الالتزام ليس مجرد حماس أو عاطفة وقتية، بل يعني الاستمرار العاطفي لتأكيد الالتزام.
- أن اعتناق قيمة ما فترة طويلة من الزمن لا يدل على الالتزام بها، فلابد من استثمار قدر من طاقة الفرد العاطفية حتى يتم الالتزام الحقيقي.
- أن الأفعال أو السلوكيات المؤيد للقيمة أمر مهم لأنها تعني وتدل على الالتزام بحكم طبيعتها.

ومن ثمَّ، فإن الالتزام والإلزام الأخلاقي مترادفان، وهو يشير إلى الأفعال التي يقوم بها الفرد بمحض إرادته دون قسر أو إجبار أو إرغام، أي قيام الإنسان بفعل من تلقاء نفسه دون أن يكون مفروض عليه من البيئة أو القانون.

ب – العلاقة بين الإلزام الأخلاقي (الالتزام) والمسؤولية:

إذا كانت المسؤولية الاجتماعية فعلاً أخلاقيًا، فقد اتفق الفلاسفة وعلماء الاجتماع على ضرورة وجود سلطة قد تكون خارجية أو داخلية توجه الأفراد للقيام بالفعل الأخلاقي، فكل إمريء يحتاج لأن يبني تصرفاته ويبررها بالرجوع إلى مبدأ أخلاقي، يقيس به تصرفاته وأفعاله ويحكم به على تصرفات الآخرين وأفعالهم.

ويشير دراز (١٩٩٨) إلى أن أي مذهب أخلاقي جدير بهذا الاسم – في نهاية الأمر– يستند على فكرة الإلزام l'obligation، فهو القاعدة الأساسية، والمدار، والعنصر النووي الذي يدور حوله كل النظام الأخلاقي، والذي يؤدي فقده إلى سحق جوهر الحكمة العملية ذاته؛ وفناء ماهيتها؛ ذلك أنه إذا لم يعد هناك إلزام فلن تكون هناك مسئولية، وإذا عدمت المسئولية، فلا يمكن أن تعود العدالة؛ وحينئذ تتفشى الفوضى، ويفسد النظام، وتعم الهمجية، لا في مجال الواقع فحسب، بل في مجال القانون أيضًا، وطبقًا لما يسمى بالمبدأ الأخلاقي. فالخير الأخلاقي يتميز بتلك السلطة الآمرة تجاه الجميع، بتلك الضرورة التي يستشعرها كل فرد، أن ينفذ نفس الأمر، أية كانت الحال الراهنة لشعوره، وهي ضرورة تجعل من العصيان أمرًا مقيتًا ومستهجنًا.

وتؤكد معظم التصورات الأخلاقية على أهمية الإلزام في كل قانون أخلاقي، فالإلزام هو العنصر الأساسي أو المحور الذي تدور حوله المشكلة الأخلاقية، وزوال فكرة الإلزام يقضي على جوهر الحكمة العقلية والعملية التي تهدف الأخلاق إلى تحقيقها. فإذا انعدم الإلزام انعدمت المسؤولية وإذا انعدمت المسؤولية ضاع كل أمل في وضع الحق في نصابه، وإقامة أسس العدالة، وحينئذ تعم الفوضى، ويسود الاضطراب، لا في عالم الواقع فحسب، بل من الناحية القانونية ومن وجهة نظر المبدأ الأخلاقي ذاته. وإذا كانت الأخلاق تؤول في النهاية إلى مجموعة من القواعد، فكيف يتسنى للقاعدة أن تكون قاعدة بدون أن تلزم الأفراد باتباعها (بدوي، ٢٠٠٠، ٦٧).

وتعد حرية الإرادة من أهم شروط تحقق المسؤولية، وهكذا لا يكون هناك أي سبيل للخداع أو التزييف، ولذلك فإن الأخلاق الإسلامية التزام أكثر منها أوامر ونواهي، إذ تقوم على حب الله وطاعته والولاء له، لأن الإكراه على الفضيلة لا يصنع الإنسان الفاضل، كما أن الإكراه على الإيمان لا يصنع الإنسان المؤمن، حيث إن الحرية النفسية والعقلية هي أساس المسؤولية، والإسلام يقدر هذه الحقيقة ويحترمهما وهو يبني صرح الأخلاق، ولذلك يقول الله تعالى: إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ (الرعد: ١١)، فما لم يكن الإيمان أساس الطاعة والحب أساس الولاء لم يكن القهر حافزًا على الالتزام، لأنه إذا غاب القهر غاب معه الالتزام. وليست عظمة الإنسان أساسًا في أعماله الخيرة، وإنما في قدرته على الاختيار. وكل من يقلل أو يحد من هذه القدرة يحط من قدر الإنسان(سالم،٢٠١١، ١٠١).

وهذا ما يؤكده(الجابري، ٢٠٠١ ، ٧٩) أن الحرية شرط ضروري للمسؤولية. ففي جميع الديانات وفي جميع الفلسفات لا يعد الإنسان مسؤولاً إلا بما يصدر عنه بحرية واختيار. فالحرية هي الشرط الأول في المسؤولية، وسواء تعلق الأمر بالمسؤولية أمام القانون أو أمام الله أو بالمسؤولية أمام الضمير، وهذه الأخيرة هي المسؤولية الأخلاقية، فإن الحرية هي الشرط المسبق، في قيام الأخلاق نفسها، فالمُكره على فعل ما، لا يُسأل عليه. ومن هنا مبدأ "الضرورات تبيح المحظورات في الفقه، فالمضطر في حكم المكره،

غير مسؤول. والحرية في هذا المجال تعني أن الفعل الحر يصدر عن قصدية، فالفاعل هنا يعرف نتيجة عمله ويقصدها عامدًا.

وهكذا يتضح أنه بدون حرية الاختيار تنتفي المسؤولية والالتزام، لأنه لا يمكن تصور وجود لهذه المسئولية دون توفر هذه الشروط. فالفرد القادر على الفعل الإرادي الحر والواعي بأبعاد ونتائج وقيمة ما يفعل هو من يكون لديه شعور حقيقي وكامل بالمسؤولية.

وكذلك يعد الجزاء عنصراً أساسياً للمسؤولية كما كانت المسئولية نتيجة حتمية للإلزام, حيث يرتبط بفكرة الإلزام، ناتجان يستلزم أحدهما الآخر بدوره، ويؤيده، ويدعمه، هما: فكرة المسئولية، وفكرة الجزاء. والواقع أن هذه الأفكار الثلاثة يأخذ بعضها بحجز بعض، ولا تقبل الانفصام، فإذا ما وجدت الأولى تتابعت الأخريان على إثرها؛ وإذا اختفت، ذهبتا على الفور في أعقابها. فالإلزام بلا مسئولية يعني القول بوجود إلزام بلا فرد ملزم، وليس بأقل استحالة من ذلك أن نفترض كائنًا ملزمًا ومسئولًا، بدون أن تجد هذه الصفات ترجمتها وتحققها في "جزاء" مناسب، فإن معنى ذلك تعرية الكلمات من معانيها. والمسئولية المتولدة عن الإلزام، هي نفسها نوع خاص من الإلزام (دراز، ١٩٩٨).

ومما سبق يتضح أن الالتزام الأخلاقي للإنسان ومسؤوليته عن أفعاله ترتكز على العقل وحرية الإرادة، وأن المسؤولية والجزاء نتيجتان طبيعيتان للإلزام والالتزام، وتاليان لهما من حيث الوجود؛ لذا لابد من التعرض لمصادر الإلزام الخلقي.

ج- المسؤولية الاجتماعية بوصفها التزامًا أخلاقيًا:

تعد المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية، اجتماعية، دينية. فهي ذات طبيعة خلقية، لأنها إلزام أخلاقي، إلزام يضعه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام يفرضه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام ذاتي من رقيب داخلي. وذات طبيعة اجتماعية، لأن هذا الإلزام الأخلاقي إلزام نحو الجماعة، نحو فعل اجتماعي، أو نحو اختيار أو تفضيل أو حكم يترتب عليه فعل أو أثر أو آثار اجتماعية. وذات طبيعة دينية، لأن ما يضعه الفرد ويفرضه على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه والمستهدف به تقوى الله،

والإحسان، فينظر أيها للتقوى أقرب، وإلى الإحسان أنسب، فيتبعه دون سواه (عثمان، ١٩٧٩، ٦٢).

وتصنف المسؤولية تبعًا للمصدر الذي تستمد منه الإلزام، إلى ثلاثة أنواع: مسؤولية دينية، ومسؤولية أخلاقية، ومسؤولية اجتماعية؛ فالمسؤولية الدينية مصدر الإلزام بها الوحي الإلهي، وتشمل التكاليف التي التزم بها الإنسان من قِبَل الله تعالى سواء أكانت أوامر يترتب على القيام بها الثواب، أو نواهٍ يترتب على اقترافها العقاب، والمسؤولية الأخلاقية: فمصدرها الإلزام النفسي وتشتمل على جميع الأخلاق والآداب التي تنشأ من داخل النفس، والمسؤولية الاجتماعية: مصدرها الإلزامي هو قوة الضغط الاجتماعي، وتشمل جميع النظم والتقاليد التي يلتزم بها الإنسان من قل المجتمع الذي يعيش فيه (حسام الدين، ٢٠٠٣، ٤٢- ٤٣).

ويمكن القول إن كل مسؤولية هي مسؤولية أخلاقية، متى ارتضيناها؛ فالمسئولية التي يُحملنا إياها غيرنا تصبح بمجرد قبولنا لها مطلبًا صادرًا عن شخصنا. وإن القرآن ليذكر هذه الأنواع الثلاثة من المسؤولية مجتمعة في هذا النظام في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ}. وإذن فليس من المستغرب أن نرى القرآن يقدم لنا المسئولية الدينية ذاتها في صورة مسئولية أخلاقية محضة، حين يقول بمناسبة بعض التعاليم المتعلقة بالصوم المفروض، وقد تحايل بعض الناس على التخلص منه سرًّا: {عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ} (البقرة: ١٨٧). وفي كثير من الأحيان لا يكتفي القرآن الكريم، حين يستحث المؤمنين إلى الطاعة، بأن يذكرهم بالأمر الإلهي، بل يذكرهم، في الوقت نفسه، بالعهد الذي قطعوه على أنفسهم بأن يطيعوا هذا الأمر: {وَقَدْ أَخَذَ مِيثَاقَكُمْ} (الحديد: ٨)، {إِذْ قُلْتُمْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا} (المائدة: ٧). فعلى حين نستطيع أن نتصور بالنسبة إلى غير المؤمن مسئولية تفرض عليه من خارج ذاته دون أن تكون لديه مسئولية أخرى صادرة عن ضميره الخاص، نجد المؤمن -على العكس- لا يمكن أن توجد إحدى المسئوليتين لديه دون الأخرى؛ لأن العمل الأول للإيمان يستلزم معرفة الله، الجدير بالطاعة والذي هو في الوقت نفسه محبوب ومعبود (دراز، ١٩٩٨، ١٠٣).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المسؤولية الاجتماعية فعل إرادي قائم على الاختيار الحر، فقد قسم ماكس ويبر MaxWeber الأخلاق إلى نمطين: الأول موسوم بالأخلاق التأملية العقائدية أساسها الدين والإيديولوجيا، أما النمط الآخر وهو الأهم، يتمثل في أخلاق المسؤولية التي تصدر عن الذات الفردية وتتأسس على الوعي الحر فالشخص مسؤول عن النتائج المترتبة على أفعاله ولا ترجع إلى بعد خارجي قسري (زهية، ٢٠١٣، ٤٥٥).

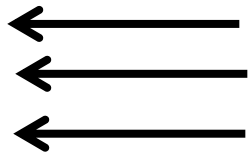
وكذلك يعد هانس يوناس من بين المفكرين الأوائل الذين ربطوا المسؤولية بالبعد الأخلاقي الذي تم إغفاله مقارنة بالبعد السياسي أو القانوني، ولذلك رفض يوناس حصر المسؤولية في العقوبة القانونية التي تراعي التعويض وإصلاح الضرر دون الشعور بالمسؤولية، وأكد على الخاصية الأخلاقية للمسؤولية؛ ليبرر ضرورة تنظيم جديد للمسؤولية أطلق عليها مصطلح أخلاق المسؤولية التي تقوم بضرورة تنظيم وتحديد الفعل الإنساني(زهية، ٢٠١٣، ٤٥٤). فتشريعات القانون فإن اتباعها ليس بالضرورة أخلاقيًا، كما أن مخالفتها ليست بالضرورة لا أخلاقية، القانون يتميز عن الأخلاق في أنه إلزام خارجي وأن له أدواته للإلزام. كذلك عادات وأعراف المجتمع، الحكم وفقها ليس دائمًا بالضرورة أخلاقيًا، كما أن الخروج عنها ليس بالضرورة لا أخلاقيًا. وخلاصة الأمر أن الأخلاق لا تؤسس على الإلزام الذي يمكن أن يتمثل في المجتمع والقانون والدين، وإنما في الالتزام الذاتي النابع من الإنسان نفسه (بو دبوس،١٩٩٦، ١٠٥ – ١٠٦).

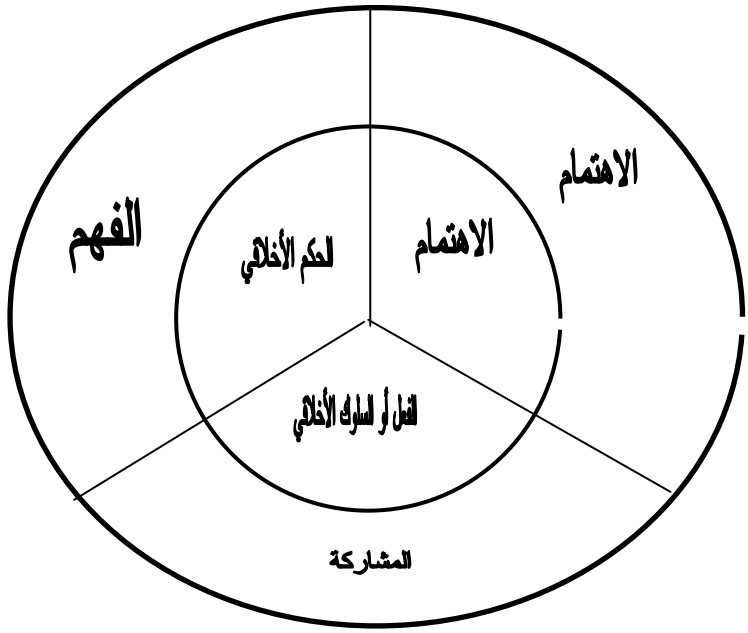
ومن هنا فإن المسؤولية فعل أخلاقي يؤسس على الحرية والتمييز والوعي، فهي تشتمل على خصائص الفعل الأخلاقي حيث إنها تعتمد على النية الطيبة والخيرة، كما تتوقف قيمة المسؤولية الاجتماعية على المبدأ أو القاعدة التي يؤدي الإنسان بمقتضاها واجبه أيا كان هذا الواجب، كما أنها فعل إرادي حر يفترض قدرة الفرد على التمييز بين الخير والشر ثم اختيار أحدهما بفعل حر واعي يستهدف تحقيق غاية أخلاقية معينة يسعى إليها الفاعل بإرادته، وإذا لم يقم بواجبه يكون الجزاء قاصرًا على وخز الضمير وتأنيبه، ويتضح من ذلك أن الجزاء هنا معنوي أو أدبي.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول بإن المسؤولية الاجتماعية إلزام أخلاقي نحو الجماعة أو نحو فعل أو أداء الواجب الاجتماعي، فهي إلزام يضعه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام ذاتي (التزام) نابع من رقيب داخلي. وتعد المسؤولية الاجتماعية مكوناً اجتماعيًا أخلاقيًا، يربط بين البناء الداخلي(الضمير الأخلاقي) للشخصية وبين البناء الخارجي (السلوك الاجتماعي بين الأفراد)، وتمثل الوحدة بين البنية الداخلية، والبنية السلوكية الخارجية، أو بين الباطن والظاهر من أهم الأهداف التربوية المرجوة، والتي تدل على نضج المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد.

وقد أشار(Narvaez, 2006, 717) إلى أن الفعل الأخلاقي يتطلب لإتمام نجاحه أربع عمليات، هي الحساسية الأخلاقية ethical sensitivity، والحكم الأخلاقي ethical judgment، والاهتمام الأخلاقي ethical focus ، والسلوك الأخلاقي ethical action. ويرى (مقرب، ٢٠٠٩، ٢٠٠) أن العملية الأخلاقية Mora lProcess تعتمد على الإنسجام التام بين مكوناتها الرئيسة وهى: الإهتمام والرعاية الإنسانية والحكم الأخلاقي الموضوعى، والفعل الأخلاقي المحدد. ويساعد الفهم الشامل لهذه العمليات الثلاث المتضمنة فى العملية الأخلاقية على رؤية واضحة لمفهوم التربية الأخلاقية، والصفات الأساسية التى يجب أن تتوفر فى الشخص المربى أخلاقياً The Morally Educated Person.

وإذا كانت العملية الأخلاقية تعتمد على ثلاثة مكونات رئيسة وهي: الاهتمام والرعاية الإنسانية، والحكم الأخلاقي، والفعل أو السلوك الأخلاقي، ،وكذلك تقوم المسؤولية الاجتماعية على عناصر ثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة؛ فإن عناصر المسؤولية الاجتماعية ترتبط بجوانب العملية الأخلاقية. ويمكن تمثيل هذه العلاقة في شكل(٢) الذي يبين العلاقة بين عناصر المسؤولية الاجتماعية وجوانب العملية الأخلاقية.





شكل (٢) العلاقة بين جوانب العملية الأخلاقية وعناصر المسؤولية الاجتماعية

يتضح من هذا الشكل وجود تكامل وتداخل بين عناصر المسؤولية الاجتماعية، وجوانب العملية الأخلاقية، وإذا كان عنصر الفهم ينقسم إلى شقين يقوم عليهما: الأول فهم الفرد للجماعة، والثاني فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، أي إدراك الفرد آثار تصرفاته وأفعاله وقراراته على الجماعة، وفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه (عثمان، ١٩٧٣، ٢٨). وهذا هو لب الحكم الأخلاقي حيث يدور في أساسه حول إدراك الفرد لخلفية قراراته وما يترتب عليها من آثار. فالحكم الأخلاقى عمل عقلى يتطلب القدرة على الاختيار بين عدد من البدائل أو الاهتمامات المتصارعة فى ضوء قيمة أو معيار ثابت ، كما يجمع بين الاهتمام الإنساني وعنصر التفكير والتعقل فى تداول الموقف الخاص بالصراع الأخلاقى(مقرب، ٢٠٠٩، ١٩٧).

ومن ثمَّ، فإن معظم ما تعانيه المجتمعات في الوقت الراهن من تضييع المسؤوليات والإخلال بها يمكن فهمه في إطار الوعي الأخلاقي، ويمكن علاجه إذا أمكن تنمية الوعي الأخلاقي، وغرس المبادئ الأخلاقية في نفوس الأفراد، فالفهم والإدراك ومن ثمَّ مشاركة

الأفراد في تحمل تبعات المسؤولية يتطلب من الأفراد ان يتخلصوا من تمركزهم حول ذواتهم، وأن يُنحوا جانبًا حب الذات المفرط، وأن يُقدموا مصلحة الجماعة على المصلحة الذاتية الآنية.

وفي هذا السياق يؤكد (Narvaez, 2006, 716- 720) أهمية دور المؤسسات التعليمية في التربية الأخلاقية المتكاملة، وتحقيقًا لذلك يجب أن ينمي المربون في طلابهم جوانب العملية الأخلاقية بدءًا من الحساسية الخلقية والتي يقصد بها إدراك الفرد بأن العمل الذي يقوم ذات تأثير على الآخرين، وأن يقوم المربون بإكساب المتعلمين القدرة على التفكير الأخلاقي والفضائل الأخلاقية من خلال المواقف الحياتية التي تنمي التفكر والتعقل والحكم الذاتي، وانتهاءً بالشخصية الخلقية التي تتحلى بقوة الإيمان والثبات في المواقف والإقدام على تحقيق السلوك القويم. وقد أشار نارفيز إلى أن كل جانب من جوانب العملية الأخلاقية يتضمن مجموعة من المهارات اللازم تنميتها لدى المتعلمين حتى يتمكنوا من أن يسلكوا سلوكًا خلقيًا في المواقف المختلفة، يوضحها الجدول التالي.

جدول (١)

مهارات جوانب العملية الأخلاقية المتكاملة عند Narvaez

الحساسية الأخلاقية	الحكم الأخلاقي	الاهتمام الأخلاقي	السلوك الأخلاقي
فهم التقدير العاطفي	فهم المشكلات الأخلاقية	احترام الآخرين	حل الصراعات والمشاكل
تقدير وجهات نظر الآخرين	استخدام الكود الأخلاقي ومعرفة معايير الحكم	دعم الضمير	الإصرار على التمسك بالاحترام
التواصل مع الآخرين	التفكير بشكل عام	تحمل المسؤولية	الأخذ بالمبادأة مثل القائد
الاستجابة للتعددية والتنوع	التفكير بشكل أخلاقي	مساعدة الآخرين	تنفيذ القرارات
ضبط التحيز الاجتماعي	فهم النتائج والعواقب	البحث عن معنى الحياة	التحلي بالشجاعة
تفسير المواقف وتأويلها	التأمل في العملية والنتائج	تقدير التقاليد والمؤسسات	المثابرة
التواصل الفعال	التحمل والمرونة	تنمية الهوية الأخلاقية والنزاهة	العمل بجد وإخلاص

ومن ثمَّ، فالمسؤولية ليست مجرد أداء واجبات وإنما عمل وراءه التزام وتعهد، وليست مجرد التزام، فقد يلتزم الفرد بشيء ما أدبيًا، أو يؤديه بصورة شكلية درءًا للمسؤولية القانونية فحسب، فالبون شاسع بين من يؤدي المسؤولية في إطار أخلاقي، وبين من يؤدي نفس المسؤولية في غياب الوعي الأخلاقي.ولذا يجب أن يكون التزامًا أخلاقيا نابعًا من الإيمان بالله سبحانه وتعالى، حيث إن غياب المعيار الأخلاقي عند تأدية الواجبات الناتجة عن المسؤولية الاجتماعية يجعل منها أداءًا أجوفًا لا روح فيه، بل إن الفرد قد يتخلص من المسؤولية درءًا لأعبائها إذا أتيح له ذلك. فالمسؤولية داخلية نابعة من داخل الفرد. ومن ثمَّ، فإن الإلزام من أهم الأسس التي يقوم عليها صرح المسؤولية، وهذا يستدعي معرفة مصادر الإلزام الأخلاقي.

ثانيًا- التصورات الفلسفية التي تدعم وتفسر الإلزام الأخلاقي:

لقد قدم تاريخ الفكر الفلسفي مصدرين للإلزام الخلقي، أحدهما خارجي: ويكون إما من الدين أو من المجتمع متمثلاً في هذا الكم من القوانين السائدة داخل حدود الجماعة. والآخر داخلي: ينبع من الضمير الإنساني. ولقد عرف تاريخ الفكر الأخلاقي مدارس تعتمد على عناصر مختلفة: مدرسة سيكولوجية تفسر السلوك الأخلاقي بالعوامل النفسية وفي مقدمتها اللذة والألم، ومدارس اجتماعية ترى أن السلوك الأخلاقي هو – كغيره من أنماط السلوك الأخرى – عبارة عن عادات اجتماعية وأعراف وتقاليد إلخ. وهناك بالمقابل من يرى أن أصل الأخلاق الدين، وآخرون يرون أن العقل هو الذي يقف وراء الحكم الأخلاقي. بينما يقرر فريق آخر أن "الضمير" هو منبع الأخلاق (الجابري، ٢٠٠١، ١٠١). وفيما يلي تفصيل لهذه المذاهب والمدارس:

١- مذهب الواجب(نظرية الأخلاق الواجبة):

تؤكد فكرة الواجب أن على كل منا واجبات معينة – أي علينا أفعال ينبغي عملها، أو يمنع علينا القيام بها – كما تؤكد أن التصرف الأخلاقي يبلغ ذروته عند تنفيذ هذا الواجب، مهما كانت التبعات المترتبة على هذا التصرف. وقد تميزت النظريات الأخلاقية المعتمدة على فكرة الواجب (تسمى بنظريات الأخلاق الواجبة Deontological Ethics) بالقول إن بعض الأفعال صائب مطلقًا أو بعضها خاطيء مطلقًا.

ولعل من أهم نظريات الأخلاق المبنية على الواجب هي نظرية كانط (١٧٢٤ – ١٨٠٤). وقد حدد إيمانويل كانط بعض الملامح الرئيسة للفعل الأخلاقي، وهي (واربورتون، ٢٠٠٩،٧٤):

١- **الإحساس بالواجب:** أن الفعل الأخلاقي هو ذلك الفعل النابع من إحساس بالواجب، وليس رغبة أو إحساس أو إمكانية تحقيق مكاسب للشخص الذي يقوم به. ويرى كانط أن الدافع وراء الفعل أهم بكثير من الفعل نفسه وتبعاته. ورأى أن تحديد ما إذا كان فعل الشخص أخلاقيًا أم غير أخلاقي؛ يتطلب معرفة مقصده. ويؤكد كانط أن الدافع المقبول والوحيد للفعل الأخلاقي هو الإحساس بالواجب.

٢- **الحكم المأثورة Maxims:** وصف كانط مقاصد أي فعل بأنها حكمة مأثورة. والحكمة هي المبدأ العام الذي ينبع منه الفعل.

٣- **الأمر الجازم Categorical Imperative:** يعتقد كانط أن علينا بوصفنا كائنات عاقلة واجبات معينة. وتلك الواجبات نوعية: بمعنى أنها مطلقة وغير مشروطة من قبيل "عليك دومًا قول الصدق" أو "يجب ألا تقتل أحدًا". وهي سارية مهما كانت تبعات طاعتها. ورأى كانط أن الأخلاق نسق أوامر جازمة : أوامر بالتصرف بطريقة معينة. وتلك واحدة من السمات المميزة في نظريته. وهو يقارن بين الأوامر الجازمة والأوامر الافتراضية، فالأمر الافتراضي واجب من قبيل "لو أردت أن تكون محترمًا قل الصدق" أو إن "أردت أن تتفادى السجن، يجب عليك ألا تقتل أحدًا". والأمر الافتراضي يرشدك إلى ما ينبغي عليك، وما لا ينبغي عليك القيام به، إذا كنت تريد تحقيق هدف معين، أو تتفادى مصير معين. وتعني رسالة الأمر الجازم عبارة عن فعل وفق حكمة ترغبها عقلانيًا في تطبيقها على الجميع. ويعرف هذا المبدأ بمبدأ الكلية (Principle of Universalization).

٤- **الكلية (Universalizability):** رأى كانط أن الفعل الأخلاقي هو الفعل الذي تتصف حكمته بالكلية، أي أن تكون حكمة تنطبق على الجميع في ظروف مماثلة. وعليك ألا تعتبر نفسك استثناء، بل ينبغي أن تكون محايدًا، فإن اكتساب الفعل للصفة الأخلاقية ، يتطلب أن تنطبق الحكمة على غيره في موقفه نفسه.

٥- **الوسائل والغايات:** من الصور الأخرى للأمر الجازم عند كانط : "تعامل مع الغير بوصفهم غاية في حد ذاتها، وليس وسيلة إلى غاية". هذه صورة أخرى من صور قولنا بعدم جواز استغلالنا للغير، ولكن علينا أن إدراك إنسانيتهم دومًا، أي حقيقة أنهم أفراد ذوو إرادة ورغبة.

تعد آراء الفيلسوف الألماني "كانط" نقطة تحول حاسمة في تاريخ الفلسفة بل في تاريخ الفكر الإنساني، فيما يتعلق بالأخلاق، فقد رأى أنه من الضروري أن يبحث أولاً كيف نشأت المباديء التي تستخدم في تفكير الإنسان؟ . يعد مذهب "كانط" ثورة على المذاهب التي أضعفت سلطة الأخلاق وأخضعتها لمطالب الحياة المدنية المترفة، فأراد أن يضع حدًا فاصلاً بين فكرة الأخلاق وفكرة الحياة الحسية. وقد ذهب في ذلك إلى أبعد حد ممكن، فجرد معنى الواجب من كل ما قد يعلق به من شؤون التجربة الحسية؛ بل جرده أيضًا من مادته التي تظهر في شكل القواعد المختلفة، ونظر إليه في صيغة شكلية مجردة وجعل منه قانوناً عامًا يصلح لأن يطبق على كل إرادة. ومن هنا جاء تعريفه للواجب بأنه : "كل سلوك يمكن أن يصاغ في قاعدة عامة بدون أن يكون عرضة لنقد العقل أو تسخيفه له. وبهذه الطريقة استطاع أن يقدر قيمة الواجبات الخاصة ، من حيث إنها أخلاقية أو لا أخلاقية، وذلك بوزنها بذلك الميزان الوحيد وهو مقدار صلاحيتها لأن تكون واجبات عامة تفرض على كل إنسان (بدوي، ١٩٧٦، ٧٩).

ويتضح من ذلك أن كانط يمثل الاتجاه نحو السلطة الصارمة لفكرة الواجب. وكذلك يعطي المرء الحق في أن يضفي الصفة الأخلاقية على كل فعل يسمح له ضميره بأن يعممه، وأن الإلزام في أداء الواجب إلزام عام.

تحكم نظرية الواجب على الفعل الخلقي في ذاته لا بالنظر إلى آثاره ونتائجه، حيث تعتبر الواجب أو الإلزام دعامة من دعامات الأخلاق. حيث ترى أن القانون الخلقي يفرض على الأفراد بعض القواعد السلوكية رهنًا بما لديها من إحساس بالإلزام على اعتبار أن الإلزام يقوم على بعض العلاقات الباطنة المتضمنة في صميم الفعل الخلقي نفسه. وأعلى صور الأخلاق الإلزامية نجدها عند كانط في فلسفته النقدية في نقده للعقل العملي (عبده، ١٩٩٩ ، ٦١).

فالضمير الأخلاقي العادي – كما يقول كانط – يلاحظ بوضوح أن القيم الخلقية لتصرف ما لا تتوقف على نتائجه الخارجية، بل على الإرادة الداخلية التي أوحت بهذا التصرف، أو التي انبعث عنها هذا التصرف. ومن هذه الملاحظة يمكن أن نستخلص أن السلوك لا يكون أخلاقيًا إلا إذا انبعث عن الواجب أو عن الاحترام للقانون الأخلاقي في ذاته. وينتج عن ذلك أن الخضوع للتقاليد والعادات وإلى تجارب الماضي، مهما بلغ سموها، لا يضفي على السلوك صفة الأخلاقية. وحينئذ لا يمكن أن تصدر الأخلاق أو تستمد من التبعية للسلطة. ومن ثمَّ، فإن مقياس الأخلاق في نظر كانط هو ذاتية الإرادة، ومعنى هذا الاصطلاح هو : مقدرة الإرادة على أن تكون قانوناً لنفسها (بدوي، ١٩٧٦، ٩٦).

يميز كانط بين الأوامر الشرطية والأوامر الأخلاقية القطعية الغائية التي يفرضها الواجب. فالأمر الأخلاقي الذي يصدر عن الواجب يكون غائيًا كليًّا ذاتيًا حرًا لا يتوخى نفعًا أو يجاري مصلحة ذاتية. أما الأوامر الشرطية فتتمثل في القيام بفعل لخير مطلوب (غاية). وعلى خلاف ذلك تأخذ الأوامر القطعية صيغة القيام بالفعل لغاية ذاتية مطلقة (الحق من أجل الحق)، مثلاً : التاجر الذي يستقيم مع زبائنه يفعل ذلك طبقًا للواجب، ولكنه بدافع المنفعة لا الواجب، والإرادة الخيرة تعمل بدافع الواجب لا طبقًا للواجب، ولهذا سميت أخلاق كانط بأخلاق الواجب (وطفة، ٢٠١٣، ١٠٩).

ويتضح من هذا المذهب أن الواجب يتطلب من الفاعل أن يتجرد من كل غرض ذاتي، ومن كل سعي وراء لذة أو متعة مباشرة.

قد تم استخلاص بعض الآراء المهمة من مذهب كانط ، لعل من أهمها (بدوي، ١٩٧٦، ١٠٠):

١- أن الأخلاق شيء مستقل تمامًا عن اللاهوت وعن التدين، وأن أساسها الحقيقي يكمن في طبيعة العقل العملي للإنسان.

٢- أن الأخلاق لا تنتج إلا عن الإرادة المتمتعة بحريتها، المتحررة من أي مؤثر أو سلطة أو تبعية خارجية.

٣- أن الواجب يجب أن يكون مستقلاً عن كل غرض نفعي ، ومعنى ذلك احتقار الأخلاق النفعية أو المباديء التي تبحث عن السعادة.

٤- أن القانون الأخلاقي يتخطى نطاق فردية الإنسان ويطلب إليه أن يعتبر نفسه مواطناً في مملكة الإنسانية، وأن ينظر تبعاً لذلك إلى هذه الإنسانية كغاية ولا يتخذها أبدًا وسيلة.

ومن ثمَّ، فإن رؤية كانط في الواجب تؤكد أن الإلزام لا يأتي من الخارج (المجتمع) بل من الداخل (الفرد).

٢- نظرية التبعات Consequentialism:

يستخدم هذا المصطلح في توصيف النظريات الأخلاقية التي تحكم على صواب أو خطأ الفعل ليس وفقًا لمقاصد الشخص الذي يقوم بالفعل، وإنما وفقًا لتبعات هذا الفعل وعواقبه. وفي حين يقول كانط أن قول الكذب فعل خطأ أخلاقيًا على الدوام، مهما كانت المنافع التي يمكن أن تنجم عنه، فإن التبعي سيحكم على قول الكذب وفق نتيجته أو نتيجته المتوقعة؛ لأنه ينظر إلى عواقب الفعل حين يحكم على قيمته الأخلاقية.

يعد مذهب النفعية (Utilitarianism) أشهر نمط من أنماط نظرية التبعات الأخلاقية، ومن أشهر دعاته جيريمي بنتام (Jeremy Bentham) (١٧٤٨ - ١٨٣٢) وجون ستيورات ميل (John Sturat Mill) (١٨٠٦ - ١٨٧٣). وتتبني النفعية على فرضية أن الغرض المطلق من النشاط الإنساني ككل هو تحقيق السعادة. وهي وجهة نظر تعرف باسم مذهب اللذة (Hedonism) (واربورتون، ٢٠٠٩،٨٢).

مذهب اللذة ومذهب السعادة ومعهما المنفعة جميعها مذاهب غائية تحكم على الفعل الأخلاقي بالاستناد إلى آثاره أو نتائجه، وقد أغفلت هذه المذاهب عنصر الإلزام، وكأن الأخلاق مجرد بحث عن النتائج السارة أو الغايات السعيدة أو الخيرات النافعة. وكل نظرية أو مذهب أخلاقي يربط الخير باللذة أو السعادة أو المنفعة تهمل جانبًا مهمًا من جوانب الأخلاق وهو جانب الإلزام أو التكليف، وهذه النظريات تقيم الأخلاق بالنتائج بمعيار تجريبي بحساب اللذات(عبده، ١٩٩٩، ٦٠).

ويرى النفعيون أن الإنسان بطبيعته وفطرته يلتمس سعادته في كل ما يأتيه من أفعال، بمعنى أنه لا يقدم أو يحجم عن فعل إلا وهو ينشد لذته أو يتفادى ألمًا يخشى أن يحيق به، فهو أناني بطبعه وفطرته، ثم انتقلوا من هذه الحقيقة – من وجهة نظرهم – التي عبروا بها عن الواقع، إلى مثال أخلاقي يصورون به ما ينبغي أن يكون، فقالوا

(ينبغي) أن ينشد الإنسان في كل تصرف يقدم عليه تحقيق لذة أو تفادي ألم، وكانت هذه هي نظرة القدماء من دعاة اللذة (مثل: الأبيقورية) وقلة من الفلاسفة المحدثين، ثم تجاوز جمهرة المحدثين هذه المرحلة التي تتركز فيها جهود الفرد في تحقيق لذاته وخدمة مصالحه، وطالبوا الفرد بالعمل على تحقيق سعادة المجموع وخدمة مصالحه، فقالوا: ينبغي أن يتوخى الفرد في كل ما يأتيه من أفعال تحقيق أكبر مقدار من السعادة لأكبر عدد من الناس، (الطويل، ١٩٥٩، ٢٣ – ٣٣).

مذهب المنفعة يرى أن الصواب هو زيادة السعادة وإنقاص العذاب، وأن الخطأ هو فعل العكس.

ويتضح مما سبق أن نظرية التبعات، تتدعي أنه لا توجد أفعال صائبة أو خطأ في ذاتها، لكن تكون خطأ أو صائبة فقط، تبعًا للعواقب التي تؤدي إليها. فالشيء الصائب الذي يجب فعله هو تمامًا الذي يؤدي إلى نتيجة أفضل. وفي نظرية مذهب الواجب يوجد فرق بين ما هو صائب وما هو صالح، فقد يكون الصواب أن تفعل شيئًا لا ينتج النتيجة الأفضل. ويمكن فهم الفرق بين المذهبين على أساس الوسائل والغايات. ففي رأي نظرية التبعات، يجب الحصول على الصالح (الخير) بجميع الوسائل اللازمة. وفي رأي مذهب الواجبات، الغايات لا تبرر الوسائل، لأن المهم هو ما تفعله لا عواقب الفعل.

ولكلا الرأيين نقاده، فيُنتقد مذهب العواقب غالبًا لعدم احترامه استقلال الأشخاص الذاتي، وهو رأي من يقول إن على الناس أن يكونوا أحرارًا في السعي إلى مصالحهم الذاتية ما داموا لا يؤذون الآخرين. وفي رأي مذهب العواقب، يمكن إنكار هذا الحق على الشخص إذا كان يعني أنه سوف يؤدي إلى عواقب صالحة أكبر. ويأخذ فلاسفة العواقب على فلاسفة الواجبات إخفاقهم في التفكير بمصالح الأشخاص من دون تحيز. فيرى بعضهم أن المطلب المركزي للأخلاق معاملة جميع الناس معاملة واحدة، وعدم إعطاء وزن خاص لنفسي أو لآخرين قريبين مني (باجيني،٢٠١٠، ١٣).

٣- المدرسة الاجتماعية:

ذهب فريق من العلماء والباحثين الغربيين إلي أن مصدر الإلزام الأخلاقي للإنسان سلطة خارجة عنه، وتتمثل هذه السلطة في المجتمع، ومن أشهر القائلين بهذا الرأي:

أوجست كونت (١٧٩٨ – ١٨٥٧)، إميل دور كايم (١٨٥٨– ١٩١٧)، ليفي بريل (١٨٢٣ – ١٩٠٣).

يرفض علماء الاجتماع واجبات وقواعد العقل العملي الخالص، وقبول الواجب الخلقي حين يصدر عن المجتمع علي إعتبار أن المجتمع هو الكائن الأخلاقي الأعظم الذي تصدر عنه الحياة الأخلاقية. فالمجتمع هو مصدر الإلزام وهو الذي يحق له وحده دون غيره أن يحكم علي القيمة الأخلاقية بالخير أو الشر(رشوان، ٢٠٠٨، ١٩٢).

فالواجب الاجتماعي إلزام وضعه المجتمع وعلى الفرد أن يمتثل لهذا الواجب باعتباره عضوًا في الجماعة، ويتم ذلك عندما يتخلى الفرد عن أنانيته ويتحلى بنزعة الشعور بالغير والحاجة إليه والاعتراف به، والتفاعل معه. فالأمر لا يتعلق بتأسيس الأخلاق كما يزعم العقليون وإنما بالخضوع لإلزامات مفروضة ومحددة مسبقًا من المجتمع (صباح، ٢٠١٥ ، ٢٣).

فلم يقبل أوجست كونت (١٧٩٨ – ١٨٥٧):مذهب المنفعة، أو مذهب الواجب؛ لأن الأول يقر بالأثرة وينكر الغيرية الكامنة في طبائع البشر، والآخر يقوم على أسس ميتافيزيقية فيستحيل بحثها بالمنهج العلمي. وفي نظرته للأخلاق المسيحية أعجبه اتجاهها إلى الحض على الإيثار، والحث على تقديم العون إلى المحتاج والضعيف وتنفيرها من الأثرة التي تعد أم الرذائل(الطويل، ١٩٥٩، ٢٦٤).

وقد أعطى كونت فكرة الواجب أهمية أكبر مما اعطى فكرة الحق، فالواجب في نظره هو القاعدة التي يعمل بمقتضاها الفرد وتفرضها العاطفة والعقل معًا. أما فكرة الحق فيجب أن تختفي في الحالة الوضعية، فكل فرد عليه واجبات قبل الجميع، وليس لإنسان حقوق بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة. وفكرة الحق فكرة خاطئة بقدر ما هي منافية للأخلاق، لأنها تفترض مبدأ الفردية المطلق (بدوي،١٩٧٦، ١٦٩).

وكذلك سار إميل دور كايم (١٨٥٨ – ١٩١٧) على درب أوجست كونت في فلسفته الوضعية، وجعل علم الاجتماع محور دراساته مستهدفًا إقامة الاجتماع علمًا واقعيًا مستقلاً، فالظاهرة الاجتماعية تؤثر في الفرد وتوجه سلوكه على غير إرادة منه، بل لا يمكنه مقاومة تأثيرها، وهي تخضع لقوانين علمية كالظواهر الطبيعية، وتنشأ بنشأة

المجتمع؛ لأنها من صنع العقل الجمعي ولها صفة الإلزام، كما أنها تفرض نفسها على الأفراد (حلمي، ٢٠٠٤، ٧٦).

ينطلق دور كايم من مبدأ الحتمة الاجتماعية للأخلاق، فالأخلاق تصدر عن المجتمع والأحكام الأخلاقية بالتالي لا يمكنها أن تكون إلا أحكامًا اجتماعية في بنيتها وجوهرها ومصدرها ووظيفتها. وهذا يعني أن القيم الأخلاقية ليست قبلية أوليّة خارجة عن المجتمع ومتعالية عليه بل هي ترجمة لمتطلبات الواقع وتجسيد لمقتضياته الإنسانية. ومن هذا المنطلق فإن الحكم الأخلاقي لا يحمل في طياته أية قيمة ذاتية أو مثالية، وإنما يستمد جوهره القيمي من الواقع ومتطلبات الحياة الاجتماعية، فالقيمة الأخلاقة قيمة اجتماعية في جوهرها وبنيتها ومصدرها ووظيفتها (وطفة، ٢٠١٠، ٢٤٣).

ومن ثمَّ، فإن معيار تقويم الأفعال أساسه المجتمع، والناس تصدر أحكامها بالاعتماد عليه، فالطفل حين يولد يتعهده المجتمع بالتربية والتثقيف فيستحسن ما يستحسنه الناس، ويستقبح ما يستقبحونه.

ويرى دور كايم (١٩٦٦، ٦٨)أن القواعد الأخلاقية تتميز عن غيرها بما يأتي:

١- الإلزام يمثل خصيصة من الخصائص الأولى للقاعدة الأخلاقية، وذلك لأنها قواعد مزودة بسلطة خاصة، من شأنها أن تجعل من هذه القواعد، أمراً مطاعًا باعتبارها قواعد آمرة. ومن هنا يجد الإنسان فكرة "الواجب".

٢- أن الإلزام أو الواجب لا يفسر غير مظهر واحد من مظاهر الفعل الأخلاقي، وهو بعد مظهري مجرد. أما الرغبة في الفعل فهي الخصيصة الأخرى لذلك الفعل. أن فكرة الواجب لا تستنفد – على عكس ما يرى كانط – المعنى الكلي للأخلاق. فمن المستحيل ، أن نقوم بفعل، لا لشيء آخر، غير أن هذا الفعل يأمرنا بأدائه. أي من المستحيل أن نقوم بأداء فعل ، مجرد من مضمونه. بل من من الضروري أن يرضي هذا الفعل حساسيتنا إلى حد ما، لكي نستطيع القيام بأدائه. بمعنى أنه يجب أن يكون الفعل، شأنًا مرغوبًا فيه على وجه من الوجوه.

تتلخص نظرة دوركايم إلى الإلزام على أنه وليد الضغط الاجتماعي والقسر الخارجي.

٤- فكرة الإلزام الأخلاقي في الإسلام:

تنطوي الشرائع الوضعية على الإلزام، ولكنه إلزام سطحي، يتسم بالنقص حيث يقف عند حدود الجرائم دون أن يتناول الأخلاق، وينص على التخويف بالعقوبات الدنيوية دون الأخروية، أو يعتمد على الاقتناع العقلي. ولكن القرآن يمتاز عن الشرائع الوضعية باستكماله طرق الإلزام، ومعنى الإلزام هو إلزام المكلف بتصديق ماقرره من الحق، وتنفيذ ما شرعه من الأحكام والأخذ بما وصى به من مكارم الأخلاق والعزوف عما نهى عنه من مساوئها. وتنحصر طرق الإلزام في القرآن في ستة أنواع، نلخصها فيما يلي (حلمي، ٢٠٠٤، ١٢١- ١٢٦):

١- الإلزام بوازع العقل:

يمتاز الإسلام بحث الإنسان على إعمال العقل والتفكر، والآيات القرآنية التي تحث على تحكيم العقل وترك اتباع الظن والحض على النظر والتفكير والتدبر كثيرة، ومن البديهي أن يصبح الإلزام بوازع العقل في المحيط الأخلاقي هو عماد طرق الإلزام وأولها.

٢- الإلزام بوازع الضمير:

لا يتم الإلزام العقلي إلا لقلة من الحكماء الذي يعبدون الله تعالى، ويطيعون أوامره، ولكن الكثرة الغالبة لا يكفيها وازع العقل، وتحتاج إلى وازع الضمير كزاجر يبعدها عن الذنوب التي تخفى على أعين الناس، ولا ينالها العقاب الأرضي بواسطة البشر.ويرتبط الضمير بفكرة المسؤولية، وضمير المؤمن موصول بالله سبحانه وتعالى فهو يعيش في حراسة ضميره ويقظة نفسه اللوامة، ويسمى الضمير في عرف أهل الشرع المراقبة أو خوف الله أو وازع القلب. ومن مكونات الضمير الكبرى الرقابة الإلهية التي نفهمها من آيات القرآن التي تحذرنا من مغبة الانحراف عن الطريق السوي لأن الله سبحانه "يَعْلَمُ خَائِنَةَ الأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ" (غافر: ١٩). ومن هذه الآيات:

- وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ (ق: ١٦).
- (وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُسِرُّونَ وَمَا تُعْلِنُونَ) (النحل:١٩).
- وَمَا مِنْ غَائِبَةٍ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مُبِينٍ (النمل: ٧٥).
- وَمَا يَخْفَى عَلَى اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي السَّمَاءِ (إبراهيم :٣٨)

٣- الإلزام بوازع الترغيب والترهيب:

تتنوع أساليب القرآن الكريم وهي تؤسس للقانون الأخلاقي من حيث الترغيب والترهيب، فيما يتصل بالترهيب نجد القرآن الكريم يحذر العاصي من الانتقام في النفس والأولاد، أو في المال والثمرات دنيويًا، والتحذير من أهوال القيامة وعذاب النار أخرويًا. وفي جانب الترغيب وعد الله بخير الدنيا لمن يشكر، وحفظ النعم على من يحافظون على سلوك طريق الاستقامة ووعد المتقين الصالحين بالجنة بما فيها من نعيم دائم.

٤- الإلزام بوازع الكفارات:

ومن أساليب تربية الضمير، تفويض الله سبحانه وتعالى إلى العبد أن يعاقب نفسه جزاء لما اقترفت يداه، وتكفيرًا عن بعض الذنوب كالصوم، وهي عقوبة جسدية، أو عتق رقبة أو إطعام مساكين وهي عقوبة مالية، وهكذا يظهر لون من امتحان الإيمان وتعود الإنسان على محاسبة نفسه، بعد الإقرار بذنبه، والإذعان لحكم ربه وفيها تربية للضمير، واستحضار للرقابة الإلهية، وتعويد على حفظ الإيمان والكف عن بعض المخالفات.

٥- الإلزام بوازع الرأي العام:

ومن الأساليب التي امتاز بها القرآن في التربية، هو الأخذ بمبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على قدر الطاقة . لقوله تعالى " كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ " (آل عمران، ١١٠)، ولا سيما في النهي عن منكرات الأخلاق التي لا تمتد إليها يد القانون والحديث الشريف أيضًا يؤيد هذا الأسلوب وهو قول النبي صلى الله عليه وسلم "من رأى منكم منكرًا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه".

ويعتمد هذا الإلزام على استثارة غريزة حب الظهور والرغبة في الثناء والخوف من الذم، وهذا من حكم القرآن التي تحول طاقة الغرائز، فقد أخذ القرآن بأساليب التربية التي تعتمد على نظرة الإعلاء للغرائز، مثل: تحول المقاتلة للنهب والسلب إلى الدفاع عن الوطن والمستضعفين والشرف، وغريزة حب الظهور بالكرم والسخاء، والتبذير بالإنفاق في سبيل الله، وغريزة حب الظهور ومدح الناس لتوجيه الإنسان إلى عمل الخير وصرفه عن الشر.

٦- الإلزام بوازع السلطان:

قد لا يصلح مع بعض الناس طرق الإلزام السابقة، لذلك كان لا بد من وازع أعظم، هو وازع السلطن، حيث قيل "إن الله ينزع بالسلطان ما لا ينزع بالقرآن"، وهي العقوبات التي فرضها القرآن على بعض الجرائم، وفوض أمرها إلى الحكام.

تعقيب:

- إن الإلزام سواء أكان اجتماعيًا أم دينيًا أم سياسيًا، يصدر عن سلطة تقوم خارج الذات، بمعنى أن العرف الاجتماعي أو العقيدة الدينية أو القانون الوضعي هو الذي يفرض على الإنسان سلوكًا بعينه، ويثيبه إن استجاب له، ويعاقبه إن عصى أمره.
- يعد الإلزام عند دوركايم صورة من صور القسر الاجتماعي ويمكن الجمع بين مفهوم الإلزام وبين الحتمية الاجتماعية.
- إذا كان الإلزام مطلقاً كالأمر المطلق الذي تكلم عليه (كانط) كان له بحرية الاختيار علاقة وثيقة، لأنه لا معني للأمر المطلق إذا كان سلوك الإنسان نتيجة لطبيعته، فالإلزام إذاً قانون الحرية ولا معني للإلزام إلا إذا أوجب الإنسان علي نفسه فعل الشيء أو عدم فعله من ذاته وبملء حريته.
- يوجد الإلزام الباطني سواء أكان مصدره عقل الإنسان أو ضميره أو حسه الأخلاقي Moral sense ، الذي يكون فيه الفرد مختارًا بمحض إرادته، ملزمًا بالعمل بمقتضاه، ويتجنب العمل بما يتنافى معه.
- ليس من الضروري أن يكون بين الإلزامات سالفة الذكر تعارض، فقد يلتقي الإلزام الخلقي مع الإلزام الديني الذي تفرضه على الإنسان عقيدته، ولا يتعارض مع الإلزام السياسي الذي تفرضه عليه قوانين بلاده، وقد يتفق مع الإلزام الاجتماعي الذي يقتضيه عرف البلاد وتقاليدها.

ثالثًا- تنمية الضمير الأخلاقي ضرورة لتنمية المسؤولية الاجتماعية:

من النتائج المهمة التي تم التوصل إليها في المحور السابق أن المسؤولية الاجتماعية التزام أخلاقي، أي مساءلة الذات للذات عن حق الجماعة على الفرد، أي أنها إلزام بوازع الضمير.

وقد دعمت كتابات اجتماعية وفلسفية عديدة القول: بإن التزام الفرد بالقواعد والقوانين والمعايير السائدة في المجتمع بوازع داخلي أفضل من أن تفرض عليه عن طريق القهر أو الضغط الخارجي.

وفي هذا السياق، يؤكد كمال (٢٠٠٢، ٥١) "إن القانون الوضعي، لا يستطيع أبدًا أن يعمل وحده، ما لم يكن له رصيد من الأخلاق والدافع الذاتي، ولن يستطيع القانون مهما زادت مواده، أن يسد الثغرات ما دامت النفوس مريضة والضمير معطلاً، والإسلام يبني الأمة المسلمة، على الضمير جنبًا إلى جنب مع التشريع، فيتم تشكيل السلوك الاجتماعي من أعماق النفس، وينبع من صوت الضمير، وذلك في جميع الجوانب الإنسانية، السياسية والاجتماعية والاقتصادية".

فالأصل الأخلاقي ليس قواعد عقلية ينفرد العقل بتقريرها ابتداءً من عند نفسه، لأن القواعد العقلية مهما بلغت من القوة والسيطرة لا تستطيع أن تقوم بهذا العبء. وهذا السبب هو أن الأمر كله متعلق بالإنسان نفسه، فكل إنسان صندوق مغلق، فيه من الطبائع والغرائز والأهواء المتنازعة بين الخير والشر، وفيه أيضًا من القوة والضعف، مقادير مختلفة لا تكاد تُضبط أحوالها وآثارها. ومن ثمَّ، فالضابط لابُدَّ أن يكون كامنًا في سريرة نفسه، مُسيطرًا عليه سيطرة مستمرة لا ينالها الوهن، وفيه قوة شاملة قادرة على أن تُمسك ، ويكون أيضًا رقيبًا يقظًا ملازمًا لا يغفل، يكبح المرء عند كل منعرج ينعرج به إلى طريق الجور في كل خطوة يخطوها، وينبهه ويوقظه عند كل التفاتة تصرف وجهه عن سلوك الطريق المستقيم (شاكر، ١٩٨٧، ٣٢).

وفي السياق نفسه، يرى العيسوي (٢٠٠٢، ١٢٢– ١٢٣) أن القانون الأخلاقي أشد صرامة وقسوة وحسمًا من القانون الوضعي، لأنه حين يُغرس في وجدان الإنسان يمنعه من الإتيان بالمخالفات والمعاصي والآثام، ومن ارتكاب المفاسد حتى في غيبة السلطة الخارجية الرادعة، وحتى عندما يستوثق الإنسان من أن أمره لن ينكشف. يبقى الضمير اليقظ ليوخز صاحبه ويؤنبه ويلومه ويعاقبه على ارتكاب المخالفات، يبقى قوة داخلية ذاتية ملاصقة للإنسان.

وقد أكدت نتائج كثير من الدراسات على أهمية وجود الضبط الداخلي لدى الأفراد، فقد يختلف القانون الأخلاقي عن القانون السياسي من حيث أن الأخير يقتصر على تنظيم

السلوك الخارجي للأفراد في المجتمع تاركًا لقواعد الدين والأخلاق تهذيب الأمور الداخلية التي تتعلق بالعواطف والنوايا. ولهذا لا يعاقب القانون على مجرد التفكير في الجريمة، بل لابد من وجود سلوك خارجي يدل على الجريمة مثل البدء في التنفيذ أو القيام بالتحضير (إمام، ٢٠٠٢، ١٢٦).

وكذلك يؤكد عبد الله (٢٠١٣، ١٦٩) أن للضمير سلطان قوي وأثر فعال يفوق سلطان القانون والمجتمع، لأن الضمير موجه قبل الفعل، وناصح أثناء الفعل، ويمنح الطمأنينة والسكن في النفس إن كان خيرًا، ووخزًا لازعًا وألمًا شديدًا إن كان الفعل شرًا. ولذلك لابد من تربية الضمير الخلقي ليجعل من نفس الإنسان وازعًا يحاسبه قبل محاسبة القانون والآخرين خوفاً من سخط الله وعقوبة الآخرة.

ومن هنا يدعم الباحث بقوة أهمية أن يكون الإلزام داخليًا، فعندما يكون منبع الإلزام من الضمير فإنه يصبح أقل وطأة على الشعور الإنساني، وأكثر واقعية نحو الالتزام به، على عكس من الإلزام الخارجي، فالفرد يتبع ما يفرضه عليه ضميره دون الشعور بإرهاق أو معاناة. ومهما يكن من شأن القوانين الوضعية وصرامتها فإنها لا تحكم الإنسان إلا من ظاهره، أما قلبه وشعوره ووجدانه فإنها لا تستطيع أن تنفذ إليها.

أوجه الاستفادة التربوية من التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية:

١- تؤكد معظم الفلسفات والتصورات النظرية أن الرؤية الأخلاقية لا تكون واضحة إلا إذا توافر فيها أمران، الأول: مصادر الفعل الأخلاقي، والثاني: دعائم الفعل الأخلاقي. فتجمع معظم الفلسفات على وجود دعائم للفعل الأخلاقي هي: الإلزام الخلقي، والمسؤولية، والجزاء، والحكم الخلقي، والضمير الخلقي. وهناك من يتناول هذه العناصر على وجه العموم ومن يفصل في جزئيات منها، ومن الممكن أن تسهم المؤسسات التعليمية من خلال المواقف التربوية المختلفة بدعم الإلزام وترجمته إلى الالتزام الذاتي من قبل الفرد، وكذلك العمل على تكوين الشعور بالمسؤولية الخلقية وبتعميق مفهوم الجزاء الخلقي، أما عنصري الضمير والحكم الخلقي فيمكن تنميتهما من خلال هذه العناصر وليس العكس.

٢- أما عن مصادر الفعل الأخلاقي فمنها الدين والمجتمع والقانون والعقل، ويعد الضمير مصدرًا رئيسًا من مصادر الإلزام الأخلاقي ينطوي في ذاته على معاني الثواب والعقاب.

٣- ضرورة توضيح بعض المسؤوليات المطلوبة من الطالب في إطار المجالات الاجتماعية المختلفة.

٤- إذا كانت أية مسؤولية هي مسؤولية خلقية، فينبغي تنمية القيم الخلقية لدى الطلاب كمدخل لتنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.وكذلك يمكن تنمية المسؤولية الخلقية من خلال توضيح أن السلوك الخلقي الفردي الذي يتبعه سلوك جماعي يؤثر في الآخرين، ومن الممكن طرح بعض الأمثلة على السلوكيات السلبية مثل: التدخين والمخدرات، وكذلك على السلوكيات الإيجابية مثل: الصدق والنظافة وغيرهما.

٥- لما كانت المسؤولية الاجتماعية فعلاً أخلاقيًا يتضمن قيام الفرد بالأدوار الاجتماعية وتتحدد بمدى الإلزام والالتزام، لأنهما يسبقان المسؤولية من حيث الوجود وهي مبنية عليهما؛ فيمكن تنميتها من خلال تنمية الالتزام الأخلاقي، والذي يمكن تنميته من خلال إكساب الطلاب المعرفة الخلقية وتضمين المقررات موضوعات عن الأخلاق، وكذلك من خلال العمل على وضع كل دور في إطاره الأخلاقي وتعزيز فكرة النجاح في القيام بالدور مما ينمي الالتزام الخلقي لدى الطلاب، وبالتالي المسؤولية الاجتماعية.

٦- إذا كانت المسؤولية يترتب عليها الجزاء، فلابد من تعميق فهم الجزاء الخلقي لدى الطلاب، وذلك من خلال تشجيعهم على المراجعة الذاتية لتصرفاتهم ومحاولة الحكم عليها إن كانت صائبة أم خطأ وفق المعيار الأخلاقي، وتحمل تبعة أخطائهم.

٧- أن للعملية الأخلاقية ثلاثة جوانب أساسية هي الجانب الانفعالى(الاهتمام)، والجانب المعرفى(الحكم الأخلاقي)، والجانب السلوكى(الفعل الأخلاقي) التى من الضرورى أن تتضافر وتعمل معًا لكى يتحقق الفعل الخلقى. وينبغي الاستفادة من مهارات جوانب العملية الأخلاقية المتكاملة التي أعدها نارفيز Narvaez وتدريب الطلاب عليها لإتمام نجاح قيامهم بالأفعال الأخلاقية.

٨- ضرورة تنمية سلطان الضمير لدى أفراد المجتمع، حيث يمثل الضمير الصورة الفعالة الأولى للرقابة الداخلية، ويعد الدافع الأساسي لتطوير وتنمية السلوك الاجتماعي لدى الفرد. كما أن الضمير اليقظ (الحي) يدفع الأفراد إلى كل سلوك أخلاقي ويباعد بينهم وبين كل سلوك يضر بالآخرين(سلوك غير أخلاقي)، ويدفعهم إلى احترام النظم والقوانين حتى في غيبة وغفلة الرقابة الخارجية.

المحور الثاني: الضمير: ماهيته والأسس النظرية التي تفسر نشأته وتكوينه، ووظائفه:

يتناول هذا المحور مفهوم الضمير الأخلاقي، وخصائص الضمير، والأسس النظرية التي تفسر نشأة الضمير وتكوينه، ووظائفه، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً- ماهية الضمير:

أ- المعنى اللغوي للضمير:

جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٨، ٥٤٤) أن الضمير هو المضمر وما تضمره في نفسك ويصعب الوقوف عليه، وهو استعداد نفسي لإدراك الخبيث والطيب من الأعمال والأقوال والأفكار والتفرقة بينها واستحسان الحسن واستقباح القبيح منها، و(عند النحاة) ما دل على متكلم كأنا أو مخاطب كأنت أو غائب كهو.

كما ورد في لسان العرب (١٩٩٦، ٤٩١): والضَّمِيرُ السِّرُّ وداخِلُ الخاطرِ والجمع الضمَّائرُ، وقال الليث: الضمير الشيء الذي تُضْمِره في قلبك، تقول أَضْمَرْت صَرْفَ الحرف إِذا كان متحركاً فأَسْكَنْته، وأَضْمَرْتُ في نفسي شيئاً أي أخفيته.

ويذكر بدوي (١٩٧٦، ٥٣) معلقاً "هذا ولم نعثر علي استعمال كلمة ضمير بالمعنى الأخلاقي "الشعور المميز بين الخير والشر" في كتب اللغة العربية ولا في كتب الأدب ولا في كتب الفلاسفة المسلمين ، بل استعمال هؤلاء لكلمة الضمير هو دائماً بالمعني اللغوي (السر داخل الخاطر، وما هو مضمر في النفس).

كما أثار بعض الباحثين من المستشرقين في القرن الماضي خلو اللغة العربية من مفهوم Conscience، والتي تترجم بـــ"الضمير" في عبارة الضمير الأخلاقي. وهي ذات شأن في الفكر الأوربي. هم يميزون في معنى لفظ الضمير بين المعنى السيكولوجي، وهو ما يترجم بالشعور (الشعور بالوجود، الشعور بالقلق، الشعور بالذات إلخ)، وبين المعنى الأخلاقي وهو ما يترجم بالضمير أو الضمير الأخلاقي تحديدًا، ويقصدون به الملكة التي نصدر بها أحكام القيمة التي من طبيعة أخلاقية، فهو بهذا الاعتبار منبع الأخلاق. ولابد من الإشارة هنا إلى كلمات أخرى استعملت وتستعمل في اللغة العربية بمعنى الضمير الأخلاقي، منها: لفظ الوازع. فقد ورد في لسان العرب: "الوازع كف

النفس عن هواها، فالوازع هو الزاجر الواعظ. وهناك النفس اللوامة الواردة في القرآن (الجابري، ٢٠٠١، ١١٩).

ويتضح مما سبق أن مفهوم الضمير هو صلب الأخلاق الإسلامية، فحتى مع افتراض غياب مثل هذه الكلمة، فإن غيابها لا يعني غياب المعنى الذي تعبر عنه، لأن غياب أي كلمة في لغة من اللغات لا يعني بالضرورة غياب المفهوم الذي تفيده. فغياب المعنى الوصفي للكلمة لا يعني بالضرورة غياب المعنى الضمني.

ب- المعنى الاصطلاحي:

يُعرَّف معجم المصطلحات الأخلاقية (٢٠٠٦، ٤٧) الضمير بأنه: قوة أصيلة في النفس تدرك الحقائق الراجعة إلى الفضيلة والرذيلة فتؤنب صاحبها عند مخالفته لها وتشعره بالارتياح عند موافقته لها.

ويعرف المعجم الفلسفي (١٩٧٩، ٢٤٧) الضمير بأنه: "خاصيّة العقل في إصدار أحكام معياريّة تلقائيّة ومباشرة على القيمة الأخلاقيّة لبعض الأفعال الفرديّة المعيّنة. وحين يتعلّق هذا الضّمير بالأفعال المقبلة فإنّهُ يتّخذ شكل صوت يأمر أو ينهى، وإذا تعلّقَ بالأفعال الماضية فإنّهُ ضمير المتكلّم.

ويعرفه العيسوي (١٩٩٩، ٢٩٥) بأنه "القوة الداخلية الذاتية أو الملكة التي يتمكن الإنسان من خلالها من إصدار الأحكام الأخلاقية الصائبة في القضايا الأخلاقية أو القوة التي تساعد الفرد على إصدار الحكم بالحلال والحرام والصواب والخطأ والطيب والخبيث والطاهر والفاسد والضار والصالح والخير والشر".

ويعرفه العفيفي (١٩٨٨، ٥٧): "القوة الباطنية التي يختار بها الإنسان طريق الحق والخير والجمال، أو ما يتعارض مع ذلك في علاقته بنفسه وبغيره من الناس. وعلى مقتضى هذا الاختيار يكون الثواب أو العقاب، والاطمئنان، أو القلق، والسعادة أو الشقاء.

ويتضح من هذه التعريفات أن الضمير قوة داخلية ذاتية مكتسبة ومتعلمة من جراء التفاعل والاحتكاك والتعامل مع البيئة المحيطة بالفرد. فهو محصلة ما يلقاه الفرد من الأوامر والنواهي والتعليمات والتوجيهات التي توضح الخطأ من الصواب والحلال من الحرام في كل ما يقوم به من أنشطة.

ثانيًا- الأسس النظرية التي تفسر نشأة الضمير وتكوينه :

تختلف التفسيرات حول نشأة الضمير وتكوينه، باختلاف مذاهب التفكير وتعدد زوايا الرؤية إليه سواء أكانت فلسفية أم دينية أم اجتماعية أم نفسية، وتكمن صعوبة البحث في الضمير في أنه أمر غيبي، فالبحث فيه يبنى على الحدس حيناً،أو على النظر المجرد في أحايين أخرى.

فقد عنى بالضمير الفلاسفة أصحاب المدرسة الحدسية، واعتبروه قوة فطرية يميز بها الإنسان بين الخير والشر تلقائيا دون خبرة مسبقة أو توجيه من الآخرين ، أما أصحاب المدرسة الطبيعية (المادية التجريبية) فقد أرجعوا أحكام الضمير إلى التجربة أى الخبرة السابقة وربطوا قيمة الفعل الأخلاقى بنتائجه دون غيرها.

يختلف تحديد العلماء والفلاسفة للضمير وفق معتقداتهم الدينية، وآرائهم الفلسفية، وفيما يلي أهم التصورات النظرية حول نشأة الضمير وتكوينه:

١- مذهب الحاسة الخلقية :

عدّ أصحاب مذهب الحاسة الخلقية الضمير حشدًا من الغرائز وخليطًا من الانفعالات والعواطف، التي تقيم في قلب الإنسان. وهذا الخليط من المشاعر هو الذي يشعرنا بالارتياح حين نأتي خيرًا أو بالاستياء حين نقترف شرًا، وقد أيد هذا التوجه "شافتسبري، وهاتشيسون، وهما من رواد الحاسة الخلقية والرأي عند أتباع هذا المذهب (مشكور، ٢٠١٤، ٣٠٥).

وعلى هذا يكون الضمير نابعًا من داخل الإنسان كغريزة فيه كسائر الغرائز والحواس تدرك الخير وتميل إليه وتدرك الشر وتنفر منه وهي كبقية الحواس لا تحتاج في فعلها هذا إلى أمر خارج عنها. وهذا المذهب غير صحيح، إذ لو كانت الأخلاق حاسة لكانت كبقية الحواس لا يختلف حكمها من شخص إلى آخر كما هو مشاهد لنا من الحواس الخمسة الظاهرة حيث لا يختلف اثنان في شيء واحد رأياه أو سمعاه على عكس ما هو واقع في الحكم الخلقي وكذلك بالنسبة للحواس الباطنة، فإن شعور الجوع والإحساس به لا يختلف فيه جائع عن جائع(حجازي، ١٩٩٨، ٢٠٢).

ومن ثمَّ، يرى أنصار مذهب الحاسة الخلقية أن الضمير شعور فطري يولد الإنسان مزودًا به، وهذا الشعور لا يحتاج إلى تأمل وإعمال فكر.

٢- المذهب العقلي:

يرى أصحاب المذهب العقلي أن الضمير الإنساني ليس حاسة وإنما هو العقل الإنساني الذي يقدر الأفعال ويحكم عليها بالخير أو الشر، ولذلك قالوا إن العقل نور ألقي في النفس وهو يوجد لدى الناس جميعًا ولا يحتاج في عمله إلى الخبرة والتجارب فالوازع الخلقي إنما ينشأ ويقوى بالعقيدة الدينية، وبدونها يبقى مجرد شيء نظري صرف لا يغير من واقع الأمر شيئًا، فالقيمة الخلقية لا تأتي من الفلسفة وإنما تنبع من إيمان الفرد بالعقيدة الصحيحة (حجازي، ١٩٩٨، ٢٠٣).

وفي نفس الاتجاه يسير كانط – كما ذكر آنفًا- في تصويره للضمير وإن كان لم يطلق عليه هذا الاسم، وأسماه بـــ"الإرادة الخيرة" أو "العقل العملي"، فقد رفض كل ما هو تجريبي وأكد على ما أسماهبـــ"القبلي" "Apriori". وينبه إلى الخطر الناجم عن تقديم نماذج كمال لا يمكن بلوغها. لأن كل قدوة يجب أن يُحكم عليها مقدما وفقًا لمبادئ أخلاقية حتى يعرف هل تصلح أن تكون نموذجًا. وبهذا فالقانون الأخلاقي قانون قبلي، أي سابق على التجربة، موجود في طبيعة العقل، وصالح لكل الكائنات العقلية، ولا يمكن أن يستمد من التجربة بل هو سابق منطقيًا عليها، ولا يعني هذا أن القدوة غير مفيدة: ولهذا يمكن أن يقال أن الضمير عند "كانط" هو العقل العملي الذي يضع قانونًا قبليًا للأخلاق. ويكون للنموذج المقدم تأثيره الأخلاقي إن دل على فضيلة مبرأة من كل منفعة أو دافع مرتبط بالسعادة. يقول "كانط": أمران يملأن القلب بإعجاب وإجلال متجددين دائمًا ومتزايدين أبدًا بقدر ما تعلق بهما التفكير وعليهما عكفا: السماء المرصعة بالنجوم من فوقي، والقانون الأخلاقي في داخلي.(بدوي، ١٩٧٦، ١٦٥– ١٦٩).

٣- رؤية جان جاك روسو للضمير:

يقول جان جاك روسو : "إن الإنسان مزود بالضمير، وهو غريزة وفطرة فيه، إنه بهذه الغريزة الإلهية يفرق بين الخير والشر، كما تفرق العين بين الأبيض والأسود، ولا غرابة في ذلك من الإنسان ذي العقل، ما دام الحيوان الراقي الذي لم يرزق عقلاً يفرق بين الذنب وغير الذنب والإثم وغير الإثم" (بدوي، ١٩٧٦، ٦٤).

ويعلق بدوي (١٩٧٦، ٥٤- ٥٥)على خصائص الضمير لدى روسو في النقاط التالية:

١- أن روسو يعد الضمير غريزة، والغريزة أمر موروث في النوع، ولكن الضمير ليس متوارثًا، بل يتكون بالتربية والتدريب والتثقيف، ويمكن أن يفسد، وفيه عناصر عقلية تمكنه من التأمل والحكم، وليست هذه الأوصاف من شأن الغريزة.

٢- أما إن استعملت كلمة غريزة هنا بمعنى مجازي، فسيكون المقصود من هذا الوصف بالغريزة هو أن الضمير فطري في الإنسان، أو على الأقل يتضمن عناصر فطرية، الحاسة الخلقية استعداد أولي في الإنسان من خلالها يميز بين الحسن والقبيح.

٣- الضمير حاكم لا يخطيء حكمه على الخير والشر، فهذا تحديد دقيق لمهمة الضمير، إذ يفترض أن الحكم النهائي على الخير والشر في المواقف المختلفة. ولأنه باطن، فإنه لا يخضع لقهر الظروف الخارجية ولا السلطات المختلفة الاجتماعية والسياسية والدينية. فليكن رأي هذه السلطات ما يكون، فإن الضمير يظل محتفظًا لنفسه بالحكم النزيه وعلى النحو الذي يراه. وحتى لو استنار بإرشاد أو توجيه من هذه السلطات أو من الآخرين أيا كانوا، فإنه يظل محتفظًا بحريته المطلقة في الحكم.

٤- من المبالغة القول بإن الضمير حاكم "لا يخطيء حكمه، لأن الضمير لا يتسم بالعصمة، بل يستند في أحكامه إلى مجموعة من القيم، وهذا النسق القيمي ليس ثابتًا ولا نهائيًا ولا مسلمًا به من الجميع في كل العصور.

٥- من المبالغة القول بإن الضمير هو وحده الذي يُشعر الإنسان بسموه عن الدواب، وإلا فأين العقل المنطقي، الذي لا نظير له في الحيوان؟

٤- رؤية بطلر للضمير:

أرجع بعض فلاسفة الأخلاق الإلزام الخلقي إلى سلطة تقوم في باطن الذات ولا تملي عليه الإلزام من الخارج، وتصوروا أن هذه السلطة قائمة في قوة فطرية ركبت في طبائع البشر، هي الضمير أو ما يدخل في معناه، فالضمير الكامن في باطن الإنسان هو الذي يفرض على الإنسان أن يزاول الخير ويتحاشى أرتكاب الشر، والناس في كل زمان ومكان يدركون بفطرتهم فكرة الخير ويشعرون بالإلزام الذي يقضي باتباعها، ويدركون فكرة الشر ويشعرون بالإلزام الذي يوجب تجنبها دون توقع لثواب أو انتظار لعقاب(الطويل، ١٩٥٩، ٢١).

وجاء بطلر Butler ناقدًا لمذهب الحاسة الخلقية إذ رأى قصور الحاسة الأخلاقية عن تفسير المقومات الأخلاقية، فحاول معالجة هذا القصور بمذهب جديد وضعه عن "الضمير" (حلمي، ٢٠٠٤، ٨٢). ولكنه يتفق مع أتباع هذا المذهب في رد الأخلاقية إلى باطن الذات، ولم يعتبر الضمير حشدًا من الوجدانات والعواطف كما فعل أقرانه من الحدسيين، وإنما اعتبره بطلر أنه يتميز بالخصائص الآتية (الطويل، ١٩٥٩، ٦٧):

- ملكة (قوة) عقلية مستقلة ذات قدسية تميزها عن غيرها من الملكات، أنها عقلية خالصة تمتاز بسلطان مطلق لا تمتد إليه أهواء الإنسان وشهواته، ولا تؤثر فيه مصالحه أو رغباته، وظيفتها إدراك الخير والتمييز بينه وبين الشر، وهي معصومة من الخطأ، مبرأة من احتمال الشبه، منزهة عن التحيز والمحاباة.
- هي قوة حدسية بمعنى أن ما يصدر عنها من أحكام خلقية لا ينشأ عن تفكير متعمد يقوم على استنباط نتائج تلزم عن مقدمات بعينها، إن الضمير بطبيعته يدين الخيانة والجبن والكذب ونحوه من الرذائل حدسيًا تلقائيًا، ويمتدح بفطرته الأمانة والشجاعة والصدق ونحوه من الفضائل تلقائيًا.

ومن ثمَّ، يرى بطلر أن الضمير يشتمل على جانب وظيفي تأملي أو معرفي الذي يأخذ في اعتباره أفعال الناس ونواياهم ودوافعهم للكشف عن صلاحهم أو طلاحهم، والأخر، يشتمل على وظيفة الأمر أو التسلط والحُكم والتوجيه والإشراف.

٥- الضمير عند أصحاب المدرسة الاجتماعية:

لما كانت الأخلاق في نظر الفلاسفة التقليديين وليدة الضمير الإنساني العام أو العقل البشري الكلي، فإن أوامرها لابد أن تكون واحدة بالنسبة إلى البشرية قاطبة في كل زمان ومكان، لذا عارضها أصحاب المدرسة الاجتماعية، فقد درس أصحاب النزعة الاجتماعية الإنسان من حيث هو عضو في جماعة يخضع لتأثيرها ويستجيب لتياراتها، ولا يملك أن يتصدى لمقاومتها، وهذا ما قد ذهب ليه أوجست كونت، ودوركايم، وليفي بريل.

فالضمير عند "دوركايم" حصيلة آلاف الضغوط الاجتماعية على الفرد، منها: التربية في الأسرة وفي المدرسة، والقهر الرسمي الذي تمارسه المؤسسات والنظم

الاجتماعية، والقهر الذي يصدر عن الأعراف والتقاليد، والبيئة الحضارية. كلها قوى تتضافر وتتحالف في تكوين ضمير الفرد، وما الضمير الفردي إلا انعكاس للضمير الجمعي الذي ولد فيه الفرد وبه نشأ وتكون (مشكور، ٢٠١٤، ٣١٦).

ومن ثمَّ، فإن مجموعة التصورات الجمعية هي التي تحدد ضمير المجتمع، وهذا الضمير الجمعي هو الذي يتردد صداه أو ينعكس في ضمير الفرد، فيتشكل الضمير نتيجة للتفاعل بين الأفراد في المجتمع.

٦- مذهب علماء النفس والتحليل النفسي:

تناولت الاتجاهات النفسية الرئيسة الضمير من زوايا متعددة، فيرى أصحاب اتجاه التحليل النفسي أن الضمير هو الأنا الأعلى Super Ego ، وتتكون الذات العليا من قسمين هما الذات المثالية، والضمير، وتعني الذات المثالية تطابق تصورات الطفل لما يعده أبواه حسنًا وأخلاقيًا، ويعني الضمير عملية إصدار الحكم على خبرات المرء وتصرفاته ومقارنتها بمعايير مثالية الذات. وطبقًا لتصور رائد التحليل النفسي "فرويد" يتشكل الضمير من خلال ما أسماه بالتوحد Identification مع الوالدين، فيتشكل الضمير لدى الطفل بحدود السنة الخامسة من العمر، إذ يتقمص الطفل دور والده إن كان ذكرًا، ودور والدته إن كان الطفل أنثى، وذلك في محاولة منه في تلبية احتياجات الأنا الأعلى الذي يمثل قيم المجتمع ومثله العليا(عطية، والشاذلي، ٢٠١٠، ١٧٠).

ومن ثمَّ، فأنصار فلتحليل النفسي يذهبون إلى القول بإن الضمير هو حاصل الضغوط الأبوية على الطفل وهي ضغوط تتألف من أوامر ونواه وتحريمات، منها يتكون ما أسماه فرويد بالأنا الأعلى (الفوقاني). ومن هنا تبدو أهمية دور الآباء والأمهات والكبار عامة في تكوين الضمير لدى الإنسان.

بينما يرى علماء النفس أن تكوين الضمير يرجع إلى قوانين نفسية أو بيولوجية، إذ اعتقدوا أن الإنسان في الأصل يعمل وفق مبدأ اللذة، لكن سرعان ما تبين لهم أنه ليس من مصلحته التهافت على اللذات أيًّا كانت، فرب لذة عاجلة تقضي على الاستمتاع بلذات أكبر آجلة، وشيئًا شيئًا حدث نقل للقيمة وانفصلت اللذة عن الفعل الجالب لها وأصبح هذا الفعل ذا قيمة في ذاته وثبتت العادة هذا الوضع في الفرد ورسخته الوراثة في النوع،

فكأن بعض الأفعال يفرض نفسه على الشعور ويبدو ملزمًا، وعلى وفق هذه النزعة يتكون الضمير بفضل تداعي المعاني والعادة والوراثة (مشكور، ٢٠١٤، ٣١٨).

ووفقًا لهذا المعنى يتكون الضمير بفضل تداعي المعاني والعادة والوراثة، على أساس أن الإنسان يعمل وفقًا لمبدأ اللذة التي تنفصل شيئًا فشيئًا عن الفعل الجالب لها في أفق القيمة.

فيستخدم أصحاب الاتجاه السلوكي عددًا من المصطلحات أو المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم، مثل: التدعيم الإيجابي، والتدعيم السلبي. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الداخلية والتي في ضوئها يحكم الطفل على ما هو مناسب أو غير مناسب من أشكال السلوك بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيًا(خليفة، ١٩٩٢، ٨٨).

ويؤكد السلوكيون أن الضمير يتطور من خلال الثواب والعقاب، أو من خلال التعلم الشرطي. والأمر الذي يصعب تفسيره بشأن الضمير هو سبب شعور الناس بالذنب عندما يفعلون ما يعتقدون أنه ما كان ينبغي عليهم أن يفعلوه. فالشعور بالذنب غالبًا ما يتضمن النقد الذاتي، أو البحث عن أشخاص ذوي سلطة يقبلون الاعتراف ويفرضون العقاب الذي يجلب الراحة، أو السعي وراء شكل ما من أشكال العقاب. ونحن نتصرف كما لو كنا نريد إيذاء أنفسنا – أو نرتب وقوع الأذى بنا على أيدي الآخرين – وذلك كعقاب على انتهاكنا لقاعدة ما. وبهذه الطريقة يتم تخفيض التوترات التي تسببها المشاعر المستثارة من جراء الفارق بين ما فعلنا وما كان ينبغي أن نفعله (لامبرت، ولامبرت، ١٩٩٣،٥٨ – ٥٩).

بينما يتصور أصحاب النظرية المعرفية أن المعايير والمبادئ الأخلاقية عبارة عن تراكيب أو بناءات تنتج من تفاعل خبرات الفرد مع غيره، فيعد الضمير المرحلة الأخيرة من مراحل تطور الأخلاق، فقد ميز هوسبرس (١٩٩٥، ٩) بين مراحل ثلاث من مراحل تطور الأخلاق، تتداخل تداخلا كبيرًا في سائر المجتمعات، وما الاختلاف بين مجتمع وآخر فيها إلا مسألة درجة، وهي:

١- **مرحلة الغريزة:** حيث يكون الفعل صائبًا متى كان متوافقًا مع الحاجات والميول الفطرية والغرائز.

٢- **مرحلة العادة:** حيث يكون السلوك صائبًا متى كان متوافقًا مع عادات وتقاليد الجماعة التي ينتمي إليها، والمجتمع الذي يعيش فيه.

٣- **مرحلة الضمير:** حيث يكون السلوك صائبًا متى كان مثار استحسان وقبول الضمير، ويكون غير ذلك إذا استهجنه الضمير ورفضه وثار ضده.

ويتشكل الضمير أو الرقيب الداخلي الذي يمثل قوة ضغط على السلوك الأخلاقي للفرد من خلال أربع مراحل سيكولوجية متتابعة كل مرحلة تؤدي إلى الأخرى، وهي (زويل، ٢٠٠٠، ٥٨ – ٦٠):

١-**مرحلة الحذر الرقابي** Prudential Control Stage:

تتكون هذه المرحلة من الطفولة المبكرة في سن ما قبل دخول المدرسة من عام إلى أربعة أعوام. حيث تثير الطفل الدوافع الغريزية، حيث تتشكل الرقابة بالحذر خوفًا من النتائج المادية غير المستحبة.

٢- **المرحلة السلطوية للرقابة** Authoritarian Control Stage:

تكون أفعال الطفل وتصرفاته في هذه المرحلة تحت السيطرة الرقابية للكبار، يجد الطفل أن بعض سلوكياته تحظى بموافقة وقبول أمه ووالده أي تلقى قبولاً واستحسانًا من الكبار ، فيسعد لذلك ويقبل عليها، وتصرفات أخرى تقابل بالتهديد والعقاب فينصرف عنها.

٣- **المرحلة الاجتماعية للرقابة** Social Control Stage:

تتشكل هذه المرحلة بالمدرسة عندما تتسع الدائرة الاجتماعية للطفل ويحس بكونه عضوًا في مجموعة من الأفراد، وأن أفعاله يسيطر عليها الرأي العام لمجموعته من الصغار فإذا ما أراد أن يحافظ على سعادته باستمرار انضمامه لهذه المجموعة عليه ألا يخرج على قواعدها في اللعب والتعامل.

٤- **المرحلة الذاتية او الشخصية للرقابة** Personal Control Stage:

هي أعلى مراحل تشكيل الرقابة، حيث يستطيع الشخص أن يسيطر على دوافعه الغريزية سيطرة ذاتية شخصية، وهو يزن أي سلوك أو قرار ليس فقط بالتبصر في نتائجه المحتملة أو بميزان السلطة كما تمثلها القوانين واللوائح والتعليمات ولا بميزان

الرأي العام؛ فإن كل هذه الموازين ليست الحاسمة في إصدار حكمه النهائيء، أنما ذلك يصدر عن الضمير أو الرقيب الداخلي أو النفس اللوامة الذي يمارس قوة ضاغطة هائلة تتمثل في فكرته عن نفسه كرجل خلق ورجل مثل مستعدًا بقراره الأخلاقي أن يزدري الرأي العام ويتحدى أية سلطة فلا يعمل اعتبارًا لأية عواقب سوى لضميره ورقيبه الداخلي الذي تشكل وأكتمل نموه.

ولا شك أن هدف تكوين وتشكيل أعلى مرتبة وهي المرحلة الشخصية للرقابة يجب أن تكون هدفًا تكافح المؤسسات التربوية بشدة لتحقيقه.

أما كولبرج Kohlberg فقام بصياغة ثلاثة مستويات أساسية في الارتقاء أو النمو الأخلاقي وقسم هذه المستويات إلى ست مراحل. وتتمثل المراحل والمستويات الخاصة بالارتقاء الأخلاقي لدى كولبرج فيما يأتي (Kohlberg, 1981, 50):

المستوى الأول: ما قبل الحكم الأخلاقي أو ما قبل الالتزام بالتقاليد والأعراف. وتشتمل على ما يأتي:

١- **مرحلة توجه الطاعة والعقاب:** حيث طاعة الآخرين خصوصًا الوالدين تجنبًا للعقاب.

٢- **مرحلة التوجه الأناني الساذج:** وهي مرحلة المتعة أو اللذة والإحساس بأن السعادة هي أهم شيء بحيث تقوم القرارات الأخلاقية على اعتبارات عملية، فالأفعال هي التي تحقق فائدة أو مكافأة لذاته وللآخرين.

المستوى الثاني: مستوى الانصياع للقواعد والأعراف ويشتمل على:

١- **مرحلة توجه الطفل الخير أو اللطيف:** حيث يقوم الطفل بأفعال وسلوكيات لمساعدة الآخرين والحصول على الثناء والإعجاب من قبلهم. وكذلك إقامة علاقات اجتماعية وطيدة مثل الصداقة. فهو يحكم على تصرفاته في ضوء مراعاته للقواعد السائدة أو عدم مراعاتها.

٢- **مرحلة الانصياع تجنبًا للسلطة والقانون:** حيث يتوجه الطفل في أعماله وواجباته في ضوء احترامه للسلطة، وطاعته للقوانين فالانصياع هنا يخضع لمعايير النظم والقواعد الاجتماعية.

المستوى الثالث: مستوى المباديء أو ما بعد الأعراف والتقاليد ويشتمل على:

١- **مرحلة التوجه الشرعي التعاقدي:** حيث تقوم الأخلاق على أساس الاتفاق والتعاقد بين الأفراد، بشكل ديمقراطي والانصياع للأحكام والقواعد الأخلاقية الخاصة باحترام القانون والأنظمة السائدة في المجتمع. وذلك بهدف تحقيق رفاهية المجتمع.

٢- **مرحلة توجه المباديء أو الضمير:** وفي هذه المرحلة يكون الانصياع والمجاراة تجنبًا لعقاب الضمير. وتتميز عن سابقتها بأن يكون الفرد أكثر توجهًا نحو الداخل حيث نمو الضمير ويقظته.

ويتضح مما تقدم، أن الضمير يتكون من عنصرين: الأول مجموع من التراكيب، والثاني ملكة للحكم والحس الأخلاقي والتمييز بين الخير والشر، ومجموع التراكيب هذا يستمد من أصول نفسية وأخرى اجتماعية، وتخضع ملكة الحكم والتمييز في أحكامها لهذه التراكيب، وبالتالي يخضع الضمير في تقديراته للأصول الزمانية والمكانية والاجتماعية (بدوي،١٩٧٦، ٧٣).

ومن ثمَّ، يكون الهدف من التعليم هو نقل الفرد والارتقاء به إلى المستويات العليا من النمو الأخلاقي، من خلال توفير وإتاحة المواقف الأخلاقية المختلفة.

ويشير النعمان(٢٠١٤، ١١٠- ١١١) إلى أن للضمير ثلاث مراتب:

- المرتبة الأولى: الضمير الاجتماعي:

وهو الشعور بضرورة عمل الواجب خوفاً من لوم الناس، وبسببه يؤدي صاحبه العمل، ولولاه ما نهجه، وهذا الشعور يوجد عند كثير من الناس، فبعض الجنود لا يفرون من ميدان القتال اتقاء التعيير، وكثير من الناس يصدقون حتى لا يعرف عنهم الكذب فيفقدون احترام الناس، ومنه ترى بعض الناس يبخل على أحد أقاربه بثمن الدواء لأن أحدًا لا يطلع على ذلك، فإذا مات المريض بادر بالإنفاق عن سعة في مراسم الجنازة خوفًا من التعيير، وبعض الناس لا يظهر الجزع عند النازلة اتقاء الشماتة... وهكذا.

وعيب الضمير في هذه المرتبة أن صاحبه لو أمن إطلاع الناس أو لومهم وقع في الراذائل، وكذلك لو انتقل من بيئة إلى أخرى لا يبالي، أذا تعود الرذائل فإنه يأتي الشر ولا يتردد.

- **المرتبة الثانية: الضمير الأخلاقي:**

وهو الشعور بضرورة عمل الواجب واتباع القوانين – أخلاقية أو وضعية – سرًا وجهرًا. وهذا النوع أرقى من النوع الأول لأن صاحبه يلزم نفسه بالخضوع للقوانين، ولو أمن إطلاع الناس، ولو أمن العقوبة، فيؤدي الأمانة إلى أهلها ولو لم يكن عليه شهود، ويحافظ على الوعود التي يقطعها، والعقود التي برمها، لأن قانون الأخلاق يأمره بالوفاء، والقانون الوضعي يلزمه بتنفيذ العقد، وهو خاضع لهما وأكثر الأخيار من هذا النوع.

- **المرتبة الثالثة: الضمير الديني:**

وهي مرتبة الخاصة والمصلحين وأهل الإيمان واليقين، وهي الشعور بضرورة اتباع ما يراه حقًا ويعتقده، خالف الناس في رأيهم أم وافقهم، خالف القوانين المتعارفة عند الناس أم لا. وهذا هو أرقى أنواع الضمير، وهو الضمير الديني.

وتجدر الإشارة إلى التكامل بين الضمير الأخلاقي والضمير الديني، فالدين مصدر رئيس من مصادر الأخلاق.

٧- التصور الإسلامي للضمير :

إن الإسلام لا يعتد بضمير من دون دين، كما لا يعتد بخلق من دون دين، فالتدين وما ينشأ عنه من مراقبة دائمة وخشية لله هو الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الضمير الأخلاقي في الإسلام. فالإنسان لابد له من رقيب أقوى من الضمير، وسلطان أقوى من العقل، فالضمير ليس قوة فطرية معصومة بطبيعتها، بل الضمير متأرجح متقلب لا يستقر له قرار، كما أنه يتكون ويتشكل بحسب ما يتغذى عليه من ثقافة وبيئة وتربية قد تختلف لدى الفرد الواحد حسب اختلاف الروافد التي تمده بالثقافة العقلية والتهذيب الروحي وبحسب أخلاق وقيم من يخالطهم، ولن يكون الضمير حيًا إلا إذا كان موصولاً بأمر الله وكانت رقابته هي رقابة الله تعالى الذي لا تخفى عليه خافية، والتي يستحيل خداعها أو الاستخفاء منها (عزوزي، ٢٠٠١، ٤٣).

أما فى الفكر الإسلامى فيستخدم لفظ الضمير، بالمعنى اللغوى فى الدرجة الأولى (السر داخل الخاطر، وما هو مضمر في النفس). وللضمير في التصور الإسلامي **عدة خصائص لعلَّ من أهمها:**

١- الضمير استعداد فطري لدى الإنسان:

يرى الجوهري أن أصل نشأة الضمير فطرية، أي أنه جزء من الفطرة التي فطر الله الناس عليها، ومن ثمَّ فهو يولد مع الإنسان، وهو خير بطبعه لكن عوامل البيئة وصراع الحياة يحولانه إلى ناحية الخير أو الشر "ما من مولود إلا يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" وإذن فبذرة هذا الضمير فطرية، فمن عناصر تلك الفطرة وجود الضمير الذي يتحي من المخالفات ولا يستريح إلى الشر (الجوهري، ١٩٨٦، ٢٣).

وعلى هذا يتضح أن الضمير مجرد استعداد فطري لدى الإنسان فليس قوة فطرية غريزية يولد بها الإنسان، وليس قوة مكتسبة بلا استعداد سابق، وإنما هي استعداد فطري يولد به الإنسان ويبلور هذا الاستعداد ويظهر أثره بالطاعة والثمار عن طريق القدوة والتربية الصالحة المستمدة من بناء الدين (حجازي، ١٩٩٨، ٢١٠).

يرى البعض أن يُعهد بالضمير إلى التربية، غير أن التربية تشكل بالنزعات السائدة والرغبات المرجوة مما يفسد الضمير تبعًا لفساد مكوناته. وفي الواقع لا يكون الضمير ذلك القاضي الذي لا يخطيء أبدًا في التمييز بين الخير والشر، وليس هو الصوت المعصوم أو النور الذي يدل على الغريزة. والدليل على ذلك أن الضمير يبدي أحيانًا ترددًا أو يضطرب، ويقع في الأزمات، ثم أنه هو ظاهرة تتغير بتغير المجتمعات والأزمان، فهو نبت التطور (خضر، ٢٠١٠، ٢٢٤).

٢- الضمير محله القلب:

أما عن موقع الضمير، فهو موجود في النفس وموجود في القلب، أو أن آثاره تظهر فيهما. فقد روى الإمام أحمد والدارمي بإسناد حسن عن وابصة بن معبد رضي الله عنه قال: أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "جئت تسأل عن البر؟ قلت : نعم، فقال: استفت قلبك، البر ما أطمأنت إليه النفس، واطمأن إليه القلب، والإثم: ما حاك في النفس، وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك".

وفي القرآن آيات كثيرة تفيد أن كلمة قلب تستعمل أحيانًا بمعنى الضمير الأخلاقي، منها قوله تعالى: إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ (ق:

٣٧)، وأيضًا : لا يُؤَاخِذُكُمْ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ (البقرة: ٢٢٥).

٣- الضمير هو النفس اللوامة:

وجدير بالذكر أن لفظ الضمير لم يرد في القرآن، وذلك لأن كلمة الضمير لا تعد كافية في دلالتها على مكنونات النفس الإنسانية، لذا فقد جاء القرآن الكريم والسنة الصحيحة بمصطلحات أعم وأشمل تفي بآفاق النفس الإنسانية.

ولكن أشار القرآن الكريم في مجال بيان حقيقة القوة الباطنية، ومصدرها وغايتها يقول الله تعالى: وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (الشمس: ١٠)" وفي مجال يقظة النفس، وحوارها مع صاحبها ومناقشة الحساب يقول الله تعالى : وَلا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ (القيامة: ٢). والنفس اللوامة تختلف باختلاف الدوافع الإنسانية فقد تكون دوافعنا نبيلة صالحة، فينصب اللوم على التفريط في عمل الصالحات، وقد تكون دوافعنا مجانبة للصواب فينصب اللوم على التفريط في ارتكاب الموبقات ثم نسعد بهذا التفريط الأخير إذا انكشفت الأمور على وجهها الصحيح (العفيفي : ١٩٨٨، ٥٩).

ومن ثم فقد أشار القرآن في صراحة إلى ثمرة الضمير وفحواه وسمي ذلك "بالنفس اللوامة" وهي تعني الذات العليا أو المثالية التي يقول بها علم النفس، والمتأمل بدقة معنى النفس اللوامة يدرك التوافق بين معناها ومعنى الضمير، لأنها تعني النفس التي تلوم صاحبها على مقارفة الرذائل وارتكاب المخالفات، وهذا ما يعنيه الضمير (الجوهري، ١٩٨٦، ٢).

وقدم الفلاسفة المسلمين بعض المصطلحات المستخدمة في طريقة مقاومة آفات النفس وأهوائها، منها (حلمي، ٢٠٠٤، ٨٧):

- **المجاهدة:** تعبر عن فعل نفسي وجهد أخلاقي إرادي.
- **المراقبة:** تعبر عن اليقظة وهي ضد الغفلة.
- **الورع:** وله تعريفات كثيرة، منها ما يدل على الفعل والحركة، أي الخروج من كل شبهة ومحاسبة النفس مع كل طرفة. حيث قال أحدهم ما رأيت أسهل من الورع

كل ما حاك في نفسك تركته، وهو قول النبي صلى الله عليه وسلم: "الإثم ما حاك في صدرك وكمرهت أن يطلع عليه الناس" وهو إذا لم ينشرح الصدر به وكان في قلبك منه شيء.

وبناءً على ما تقدم، يتفق المعنى المقصود بالنفس اللوامة في القرآن الكريم مع المعنى المقصود بلفظ "الضمير" في الاصطلاح فى الفكر الحديث. فالمقصود من كلا المصطلحين أنه جهاز مراقبة ومحاسبة داخل الإنسان السوي، يقيم ويقوم أعماله السابقة واللاحقة ويصدر عليها حكمًا أخلاقيًا بالخير أو الشر.

ثالثًا- وظائف الضمير:

يهتم الضمير ببحث خيرية الأفعال وشرها ثمَّ يأمر بالتمسك بالخير والبعد عن الشر، كما يحكم على المحسن بأنه خير وعلى المسيء بأنه شرير.حيث يقوم الضمير بوظيفة تمر بمراحل متعددة تظهر في ثلاث نواح، قبل أن يقدم الإنسان على العمل، وأثناء قيامه به، وبعد إتمام العمل. ولذلك يمكن القول بإن الضمير يجمع السلطات الثلاث (حجازي، ١٩٩٨، ٢٠٢):

- **السلطة التشريعية:** فهو مشرع لأنه يبين الخير من الشر ويلزم بفعل الأول وباجتناب الثاني.
- **السلطة القضائية:** وهو قاض لأنه يحكم على المحسن بأنه فعل خيرًا وأنه يستحق الثواب وعلى المسيء بأنه فعل شرًا وأنه يستحق العقاب.
- **السلطة التنفيذية:** وهو منفذ لحكم القضاء لأنه يجازي فاعل الخير بالارتياح والطمأنينة وفاعل الشر بالتأنيب الذي يؤثر في النفس حتى يسلمه للندم والتوبة.

يرى (الطويل، ١٩٥٩، ٦٨)الضمير ملكة عليا مغروسة في طبع البشر، وهو واحد من الناس جميعًا وملزم لهم إذ لا يهديهم فقط للطريق السوي، بل يلزمهم على ذلك أيضًا، وله وظيفتان :

- **الأولى:** التروي والتبصر عند تقييم الأفعال الإنسانية، والتمييز بين الخير والشر والنافع والضار، وهو يتريث حتى يعرف بواعث الأفعال وملابساتها فيستطيع التمييز بين تصرف المعتوه وتصرف العاقل، وسلوك الراشد وسلوك الطفل، كما أنه لا يغفل في أحكامه مسألة الجزاء والاستحقاق.

- **والوظيفة الثانية:** هي نفوذه وسلطانه على الإنسان، فمع أنه ملكة تعقل وتأمل إلا أنه مع كفالة حرية الإنسان في التصرف يميل إلى الخير ويغري بفعله، ويضيق بالشر وينفر من اقترافه، وفي طاعته راحة وطمأنينة وفي عصيانه إثارة للقلق والضيق والإنسان في الحالين حر فيما يأتي أو يتجنب من أفعال.

ويشير Stitzlein , Sarah M.(2014, 24) إلى أن وظائف الضمير وأعماله، فهو قوة :

- مدركة، معرفة، كاشفة، هادية، تدرك الخير وتهدينا إليه.
- وهي آمرة، ناهية، محذرة، ومحرضة، تأمر بعمل الخير وتحث على إتمامه، وتنهى عن عمل الشر وتحذر من إتيانه.
- وهي حاكمة، ومنفذة، تلاحق كل عمل من أعمال الفرد بحكمها الأخلاقي عليه.

وقد أشار النعمان(٢٠١٤، ١٠٦) إلى أن الضمير له ثلاث وظائف، هي:

١- **الإدراك:** يتمثل في الحس الباطن للإنسان الذي يدرك به طريقي الخير والشر، وهذا الحسن الباطن يشمل ما تدركه العقول بموازينها التي فطرها الله عليها، ويشمل ما تحس به الضمائر بمشاعرها الوجدانية التي فطرها الله عليها، ومن ذلك يتكون في الإنسان الحس الأخلاقي.

٢- **المحاسبة والتحذير والتنفير أو التحريض والتشجيع:** فالإنسان لديه بصيرة، بها يستطيع محاسبة نفسه محاسبة أخلاقية، على أعماله، وعلى مقاصده من أعماله، ولومها إذا استحقت ذلك، ولو حاول في ظاهر أمره الدفاع عنها وإلقاء المعاذير.

٣- **عمل نزوعي سلوكي:** روى الإمام مسلم عن النواس بن سمعان عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "البر حسن الخلق والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس" ففي هذا الحديث دلالة على أن النفس الإنسانية فيها حس أخلاقي بالإثم، ولذلك فإن ممارسة الإثم – في العادة – يصحبها ويلحقها إحساس بالقلق والاضطراب وعدم اطمئنان النفس ويكره الآثم أن يطلع الناس على إثمه لأنه يعلم أنهم يشعرون بمثل ما يشعر وذلك بالحس الأخلاقي (الضمير) الموجود في أعماق نفوسهم.

ومن ثمَّ، فإن العمل الأخلاقي للضمير بدايته إدراك وتعريف، ونهايته حكم وتقدير، وبينهما مرحلة الحث والتحريض. ومن ثم يكون عمل الضمير هو الحكم الأخلاقي، الحث والتحريض، وما يتبعه من عمل سلوكي.

خامسًا: مكونات بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية:

يرتبط الضمير بفكرة المسؤولية، ولما كانت النفس البشرية معتركًا للخير والشر، فإن سلاح مجاهدتها هو الضمير أو النفس اللوامة، ذلك أن في إمكان الإنسان أن يخدع القانون أو يستغله لصالحه أو يحتال عليه، أو يفلت من العقاب الذي ينص عليه لأن القانون من صنع الناس أنفسهم.

فالضمير من أخص الضوابط الشخصية لسلوك المرء حيث يتيح له أن يدرك مسؤوليته الأخلاقية أمام نفسه بوصفه المسؤول عن الاختيار الأخلاقي وأمام الآخرين وأمام المجتمع عمومًا، وهو بمثابة محكمة ذاتية أخلاقية يخضع لها الإنسان عالمه الداخلي وهو يقاوم الأنانية والدوافع اللاأخلاقية(المحروقي، ٢٠٠٣، ٦٣)

ولا شك أن مكونات الضمير وآليات عمله تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى ومن عقيدة لأخرى، فالضمير عبارة عن آلية متكاملة تنطوي بصورة عضوية على شتى عناصر حياة الإنسان وهو يتكون كنتيجة للتفاعل بين المكونات النفسية والعقلية والحسية للفرد،وعليه فإن المكونات المعيارية للضمير الخلقي التي يتحدد معها سلوك الفرد وحياته المهنية ليست موروثة أو خالدة، أو تتشكل خارج نطاق المجتمع بل يُشترط لتكوين الضمير وضع المرء في المجتمع وانتماؤه الطبقي والعقدي الديني و المهني (المحروقي، ٢٠٠٣، ٦٤- ٦٥).

فالضمير هو المستودع الخاص بالقيم الأخلاقية والمعايير المجتمعية، وهذه القيم، على الرغم من وصفها بأنها مطلقة، أي مفروض فيها أن تكون عامة لدى الجميع، لكنها تتحول عند التطبيق إلى نسبية، والنسبية هنا ليست فيها هي في حد ذاتها، وإنما في إلحاق العمل المقصود بها (علي، ٢٠٠٦، ٧).

تعددت الدراسات التي تناولت بنية الضمير ومكوناته، فقد حددت دراسة Costa & McCrae1992, 20-22) مظاهر حيوية الضمير، وهي: (الكفاءة Competence،

والتنظيم Order، والإحساس بالواجب Dutifulness ، والكفاح من أجل الإنجاز Achievement Striving، والضبط الذاتي Self – Discipline) .

وقد تناول فراج (١٩٩٨،) مكونات الضمير على شكل عناصر وأصوات يتحدث بها، وهي:

– الضمير يتحدث بصوت الإتقان والمهارة ومكانتها على السلم القيمي.

– الضمير يتحدث بصوت الجماعة دون إخلال بكيان الفرد.

– الضمير يتحدث بصوت التضحية والإيثار ودورها في النفعية على مستوى الفرد والجماعة.

– الضمير يتحدث بصوت الذاكرة والربط بين الجذور في الماضي والكيان الحالي.

– الضمير يتحدث بصوت التخيل والانتقال مما هو كائن إلى ما يجب أن يكون.

كما اختلفت بعض المقومات التي تشكل البنية الأساسية للضمير الخلقي للمهن المختلفة، فقد حددت دراسة المحروقي(٢٠٠٦، ٧٣– ٨١) مكونات الضمير الخلقي لعضو هيئة التدريس والذي يحكم ويوجه سلوكه المهني معلمًا وباحثًا ومشرفًا وقائدًا وإداريًا، وفيما يتعلق بعضو هيئة التدريس معلمًا ومرشدًا لطلابه (القدوة – الإتقان والإخلاص – التواضع – العدل والمساواة بين الطلاب)، وفيما يتعلق بعضو هيئة التدريس باحثًا ومشرفًا على طلاب البحث العلمي (الأمانة العلمية – الحذر واليقظة – تحمل المسؤولية – الاحترام المتبادل وتقدير الآخر – الحرية والانفتاح على الآخر)، وفيما يتعلق بعضو هيئة التدريس إداريًا وقائدًا (الشفافية – العدل والموضوعية –الحسم والدقة – الانضباط والالتزام – احترام الوقت – المناقشة والحوار والديمقراطية– التفويض في بعض الصلاحيات.

وقد حددت دراسة مهلهل (٢٠١٣، ٦٦٧) بنية الضمير لدى المعلم من خلال المكونات التالية: (الرغبة في التضحية من أجل الصالح العام – الإحساس بالواجب والالتزام بما هو صحيح– التحكم في الاندفاعات وتوجيهها – الكفاح من أجل الإنجاز – الدقة والمثابرة والتخطيط).

فالضمير الإنساني مستودع مجموعة من القيم الأخلاقية والمثل والمعايير والقواعد الأخلاقية، التي يقوم الطفل بعملية استدخال أو استدماج أو امتصاص لا شعوري لها،

حتى يكوّن قيمه الداخلية أو يمتصها ويكتسبها ويتعلمها ويستوعبها في أعماق ذاته (العيسوي،١٩٩٩، ٩٦). وهذا ما يؤكده نوفل (٢٠٠٧، ٨٦ – ٨٧) حيث يرى أن الضميرهو الذات المثالية Ideal self أو ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد من القيم والمثل العليا التي تراقب عمل الذات العامة، أو الاجتماعية، والتي تجعل الفرد يميز بين الصواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخز الضمير عندما ينحرف عن ذلك، إنه حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية مثل: الكرامة والإحساس بالمسئولية والتكافل.

وقد أشار النواجحة (٢٠١٨، ٧٧) إلى مجموعة من الخصائص التي تعد بمثابة محكات ومعايير مرجعية يتم في ضوئها الحكم على حيوية الضمير أو سباته، وتتبدى هذه الخصائص في المواقف الحياتية مثل: التدبر والحذر، وتعني الانتباه والاهتمام والإدراك الكامل لمجريات الأمور، والخوف، والخشية، والحرص الشديد، والإتقان والجودة: وتعني الدقة، والكفاءة، والمهارة، والبراعة، والإخلاص، والأمانة. والشعور بالمسؤولية: وتعني الالتزام بالمعايير والمثل الاجتماعية والتحلي بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل: التعاون، والتآزر، والمساندة. والتروي والضبط: ويعني الالنتظام والتعقل والاحتراس.

ولما كانت القيم هي التي تحدد سلوك الإنسان، وهذا يؤكد عمق القيم في نمو حيوية الضمير، فكلما تعاظم النظام القيمي لدى الإنسان، كلما تعاظمت حيوية الضمير لديه. فالسلطة الوحيدة التي يدعى إليها المرء من أجل اختبار مدى تحمله للمسؤولية هي جهاز المناعة الأخلاقي وضميره الخاص به ووعيه الأخلاقي ومحكمته الذاتية كما أسماها كانط؛ لذا كان لزامًا على البحث أن يحدد أهم مكونات البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية التي تحكم سلوك طلاب الجامعة.

وفيما يلي بعض مكونات الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية:

١- الإحساس بالواجب (النية والقصد):

المسؤولية عمل وراءه التزام وتعهد، فهي ليست مجرد التزام، فقد يلتزم المرء بشيء أدبيًا، إنما يجب أن يكون التزامه نابعًا من إيمانه بالله سبحانه وتعالى، ولذا فإن يجب التشديد على مفهوم النية الباطنية.

ويعد الإحساس بالواجب مظهرًا من مظاهر حيوية الضمير ويقظته، فالأفراد الذين ذوو الدرجات المرتفعة على هذا المظهر يلتزمون على نحو صارم بمبادئهم الأخلاقية، وينجزون بدقة التزاماتهم وتعهداتهم الخلاقية (Costa & McCrae1992, 20-22) .

ربما يكون من أكثر المسائل التي يجب أن تثار في هذا الجانب أن الفعل أو السلوك ليس أخلاقيًا في حد ذاته أو لا أخلاقيًا، فبعيدًا عن دوافع الشخص أو أحكامه، فإن أفعاله أو تصرفاته ليست ذات طابع أخلاقي، وإن ما يجعل الفعل يوصف بأنه أخلاقي هو نوعية الاهتمام، والحكم التي توجهه. وهذا يعني أن الفعل الأخلاقي لا يكتسب الصفة الأخلاقية إلا بالعمل القصدي (مقرب، ٢٠٠٩، ١٩٨). فيعتمد الفعل الأخلاقي على النية أو ما يسميه كانط "بالإرادة الخيرة"، بحيث يظل الفعل أخلاقيًا ما دام قد صدر عن نية طيبة أو خيرة، حتى إذا لم تتحقق الغاية المرجوة منه، فلا يشترط في الفعل الأخلاقي بعد النية الطيبة، سوى اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق هذه النية وإظهارها إلى عالم النور، فقيمة الفعل الأخلاقي داخلية، لا تتوقف على نتائجه: تكمن قيمة الفعل الأخلاقي بداخله، فالسلوك الأمين يحمل في ذاته قيمته. وقول الصدق هو نفسه قيمة أخلاقية بغض النظر عن أي شيء آخر يترتب عليه، وقل مثل ذلك في الشجاعة والكرم والإحسان، والتضحية وبقية القيم الأخلاقية الأخرى. ومن ثم تتوقف قيمة الفعل الأخلاقي على المبدأ أو القاعدة التي يؤدي الإنسان بمقتضاها واجبه أيا كان هذا الواجب(إمام، ٢٠٠٢، ٧٢ -٧٦).

وفي التصور الإسلامي، أي فعل من أفعال المسلم لا يكتسب الصلاحية الدينية إلا بخلوص النية، كما جاء في حديث رواه البخاري: إنما الأعمال بالنيات، فالنية هي القاعدة الأساسية في الإسلام حتى إذا لم تطاوعها الإرادة، لأن كل عمل انعقدت عليه النية، هو عمل قد تم أدؤاه في عالم الأبدية. أما أداؤاه البراني، فيحمل طابعًا أرضيًا، فهو مشروط ولا أصالة فيه، إنه صدفة، بل لا معنى له، فكم من أشياء فعلناها وكنا لا نريد حقيقة أن نفعلها؟ وكم من أشياء وددنا أن نفعلها ولكن لم نفعلها قط؟ النية حرة، أما الأداء فيخضع للقيود والقوانين والشروط. النية جميعها ملك لنا، أما الأداء فينطوي على أمور غريبة عنا، عرضية في ذاتها، والإنسان خير ما أراد أن يكون خيرًا، وفي حدود فهمه للخير حتى لو اعتبر هذا الخير شرًا في نظر شخص آخر، والإنسان شرير ما أراد أن يفل الشر، حتى لو بدا فيه خير للآخرين أو من ووجهة نظر الآخرين (سالم، ٢٠١١، ١٠٣).

٢- البصيرة والعقلانية:

تعد القدرة على التخيل من أهم أبعاد الضمير المنطمرة، ويقصد بها تمتع الإنسان بالرؤية العقلية –البصيرة – للأشياء، وإعادة بناء وإعادة تنظيم المواقف، فضلاً عن رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه الأشياء. أي القدرة على أن يمد كل منا بصره وبصيرته متجاوزًا ما هو واقع وكائن إلى عوالم يصنعها ويحركها كيفما ارتأى ذلك. فامتلاك الإنسان لهذه القدرة من شأنه أن يتيح له أن يعقب ويحكم، ومن ثمَّ، فإن الضمير كيما يتحدث بهذا الصوت فإن صاحبه لا بد أن يتمتع بقدرة على النقد والتفكير الناقد، فضلاً عن شجاعة المواجهة(فرج، ١٩٩٨، ٣٠١).

تعد هذه القوة التخيلية من أهم مكونات الضمير التي يتمكن من خلالها الإنسان القدرة على الحكم الخلقي والرؤية المستقبلية.

ويشير مقرب (٢٠٠٩، ١٩٢- ١٩٧) إلى أن العملية الأخلاقية تعتمد على الإنسجام التام بين مكوناتها الرئيسية وهي: الاهتمام والرعاية الإنسانية، والحكم الأخلاقي الموضوعي، والفعل الأخلاقي المحدد. فالحكم الأخلاقي يتعلق بالأعمال الإرادية فقط، والتي تصدر بعد تدبر واختيار، فالحكم الأخلاقي عمل عقلي يتطلب القدرة على الاختيار بين عدد من البدائل أو الاهتمامات المتصارعة في ضوء قيمة أو معيار ثابت، كما يجمع بين الاهتمام الإنساني وعنصر التفكير والتعقل في تداول الموقف الخاص بالصراع الأخلاقي.

ولذلك تعد العقلانية أحد مظاهر حيوية الضمير، فالفرد الذي يتصف بالضمير الحي يكون لديه نزعة إلى التفكير وإعمال العقل قبل القيام بأي فعل يتسم بالحذر والحرص واليقظة والتروي قبل اتخاذ القرار أو القيام بأي فعل.

٣- قوة الإرادة وضبط النفس:

من قوى الإنسان العقل والإرادة، الأولى غايتها الحق، والثانية غايتها الخير، وقد يدرك الإنسان بالحدس العقلي أن هذا العمل خير، وقد يقره على ذلك ضميره، ولكنه قد يقف عند هذا الحد، بمعنى أن إرادته لم تتوجه بعد لإخراج العمل من العدم للوجود، لذا نرى أن الضمير لو لم تساعده إرادة قوية تنفذ ما يأمر به لظلت أفعالنا في حيز العدم، ويصبح صوت الضمير عندئذ أماني وأحلامًا وفي هذا ما يؤثر على حياة الإنسان.

فأصحاب النفوس القوية الذين تحملهم إرادتهم على فعل الخيرات واجتناب الشرور، فهم أولئك الذين جعلوا غذاء ضمائرهم قوة إراداتهم، فلا يقفون عند مجرد التمني، ولعلهم من الذين عناهم الرسول بقوله: "ليس الإيمان بالتمني، ولكن ما وقر في القلب وصدقه العمل" (نصار، ١٩٧٨، ٦٥).

فالشخص الذي يتصف بقوة الإرادة يكون لديه القدرة على البدء في عمل ما أو مهمة ما، ومن ثم الاستمرار حتى إنجازها دون الإصابة بكلل أو ملل، ويكون قادرًا على إنجاز الأعمال دون الحاجة إلى التشجيع من قبل الآخرين، أي تكون لديه القدرة على حث نفسه على إتمام الأعمال.

٤ – محاسبة الذات (الرقابة الذاتية):

يعد الضمير رقيبًا ينبغي ألا ينام، فهو الذي يحدد سير السلوك واتجاهه، كما أن له قدرة تحذيرية إنذارية، تنبه الفرد للخطر المترتب على سلوكه الخطأ، والتي تمنع السلوك المنحرف من الظهور. وتتوقف الوظيفة الرقابية على يقظة الضمير وحيويته، كلما نجح الضمير في دوره الرقابي كان السلوك قويمًا، وتعد الوظيفة الرقابية للضمير من أهم وأخطر وظائفه وتمثل الوظيفة الرقابية للضمير من أهم وأخطر وظائفه وتمثل وظيفة وقائية (الأحمد،٢٠٠٨ ، ١٤٦).

فالجزاء له أبعاد ثلاثة (الجزاء القانوني، والأخلاقي، والأخروي في الإسلام)، والجزاء الأخلاقي حاضر في كل فعل أخلاقي، إذ مع كل فعل أخلاقي تظهر مسئوليتنا أمام أنفسنا ويظهر تقويمنا لأنفسنا أمام ضميرنا، وهذا الجزاء الأخلاقي يقتضي التوبة، أما الجزاء القانوني أو العقوبات في الإسلام فتضم الحدود وهي الجزاءات التي حددها الشرع بصراحة (مثل حد القتل)، والتعزيرات وهي متروكة لتقدير القاضي، ويعد الجزاء الأخروي (الإلهي) من أهم ضمانات الفعل الأخلاقي على الإطلاق. ومن ثمَّ، يناشد القانون الأخلاقي الجانب الداخلي في الإنسان، فأنه لا يستطيع أن يلجأ إلى الجزاء المادي وهو "القهر". لأن الجزاء في ميدان الأخلاق قاصر على وخز الضمير وتأنيبه، وازدراء الناس للمخالف واستخفافهم به ونفورهم منه، ويتضح من ذلك أن الجزاء هنا معنوي أو أدبي(إمام، ٢٠٠٢، ٧٢ –٧٦).

وتمثل محاسبة الذات عصب المسؤولية الأخلاقية المباشرة، حيث يستتبع محكمة الضمير ووخزاته إحساس بالارتياح الأخلاقي يتم التعبير عنه شعورًا بالرضا والاطمئنان والسعادة، أو على العكس شعور بالذنب وعدم الارتياح الأخلاقي الذي يتخذ أشكالاً من الانفعالات الحادة والعميقة مثل الشعور بالحياء أو الخزي، أو القلق والتوتر وتأنيب الضمير والشك في قيمة وجود الإنسان وتقدير الآخرين له (المحروقي، ٢٠٠٣، ٦٤). فعمل الضمير لا يقتصر على الإنباء بأخلاقية العمل أو عدم أخلاقيته عند الإقدام عليه أو الإحجام عنه، بل يجازي الإنسان على فعله في كلتا الحالتين بالسرور في حالة الخير، والتأنيب في حالة الشر.

ومن ثمَّ، فإن محاسبة الذات تكسبها حساسية اللوم الباطني أو الضمير، والمحاسبة الذاتية تبقي مفهوم الجزاء الخلقي حاضرًا في ذهن الفرد فهو يعرض تصرفاته أمام ضميره ويقيمها وفق معايير القيم الخلقية. ولما كان الجزاء عملية تالية للمسؤولية، فإن الجزاء الأخلاقي المتمثل اطمئنان وارتياح وسعادة الضمير أو في تأنيب الضمير ووخزه وما يحسه الفرد من عذاب أو ندم أو اتهام لذاته بارتكاب خطأ نتيجة سلوك قام به يساعد على تعزيز أو إطفاء هذا السلوك.

ومن صور محاسبة الذات الاعتراف بالخطأ والتراجع عنه في المواقف المختلفة، واستخدام الراءات الثلاث 3Rs مع حالات الخطأ وهي :

- Recognise the mistake: أن يعترف الفرد بخطئه كشخص يتحمل المسؤولية، بدلاً من إطلاق عبارات التأنيب والتقريع.
- Reconcile by apologizing: أن يقدم اعتذاره لمن أخطأ بحقه، ليزيا الآثار السالبة التي نجمت عن هذا الخطأ.
- Resolve the problem: أن يعمل مع الطرف الآخر للتوصل إلى حل مقبول لديهما، ويعيد العلاقة بينهما إلى سابق عهدها وما كانت عليه قبل وقوع الخطأ.

ومن ثمَّ، فإن أعلى درجات الإحساس بالمسؤولية وتحملها يتمثل في المرحلة الأخيرة من الراءات الثلاث، وهي مرحلة إصلاح الأخطاء ومعالجتها، حيث إنها تعكس تحمل تبعة الخطأ وهو يمثل نوع من الجزاء على اقتراف هذا الخطأ مما يعمق مفهوم

الجزاء الأخلاقي لدى الفرد، وهذا ما يعده الباحث بمثابة خبرة ذاتية لفهم الجزاء الخلقي عمليًا.

٥- الضمير يتحدث بصوت الجماعة(تفضيل المصلحة العامة):

إذا كان الضمير بحكم طبيعته – يغلب عليه خصائص الجوانية والخصوصية والفردية ، فإنه لا يتشكل ولا يمكن أن يتشكل إلا في سياق الحياة ومن أجل الحياة في المجتمع. ومن ثم فإن جوهر الاهتمام من – زاوية خلقية – ليس، ولا ينبغي أن يكون الفرد ولا الضمير الفردي، وإنما يكون الفرد كعضو في المجتمع هو الأساس والمنطلق، حيث يكون سلوك الأفراد – كأعضاء في مجتمع – محكوم وملتزم بمعايير المجتمع ومثله العليا. وعليه يتحدث الضمير بصوت الجماعة التي ينتمي إليها كتعبير عن عضويتنا فيها وعن التزامنا بمعاييرها ومثلها العليا. وهكذا يصبح اكتساب المعايير الاجتماعية أساسًا في تكوين الضمير وعمله. ويجدر التأكيد أن اكتساب المعيار لا يظهر من مجرد الإذعان له فحسب، وإنما يتجلى وجود المعيار أو الإخفاق في اكتسابه عن وجود أو غياب مشاعر خلقية تظهر حين ينحرف السلوك عما يتطلبه. المعيار: مشاعر الذنب والخجل والارتباك، وأحيانًا مشاعر الخوف والأسى والندم، وربما مشاعر اللألم (فرج، ٢٠٠٦، ٣٦).

٦- الضمير يتحدث بصوت التضحية والإيثار:

لما كانت الفضيلة – كما هو معلوم فلسفيًا – ينظر إليها بحسبانها صراعًا بين المنفعة والواجب، فإن مبادئ الأخلاق يصبح لها وجودًا ومكانًا حين يكون المرء راغبًا – طوعًا واختيارًا – في أن يضحي بمصلحته ومنفعته الشخصية من أجل تحقيق منافع ومصالح الآخرين. بعبارة أكثر تحديدًا، فإن مبادئ الأخلاق تباشر عملها حين يتحدث الضمير بصوت التضحية والإيثار، وحين يكتسب ذلك الصوت قوة حافزة وباعثة. فالإنسان لا يصبح "خلقيًا" لمجرد أنه يعرف الأسباب والمبررات التي تدعوه إلى التضحية، وإنما حين يكون لديه الدافع الذي يحمله على التضحية والإيثار، وحين يتبدى ذلك في سلوكه بكل وضوح (فرج، ١٩٩٨، ٢٩٢- ٢٩٦).

وبناءً عليه فإن المرء الذي يتمتع بدرجة عالية من المسؤولية الاجتماعية فإن ضميره سوف يتحدث إليه بلغة قاسية محذرًا إياه أن تغالبه مصالحه الشخصية على

حساب مصالحه الآخرين، ومحفزًا إياه أن يسعى إلى تحقيق وخدمة الصالح العام، حتى يحدث نوع من التوحد بين مصالح الآخرين والمصلحة الخاصة، ولعل من الممارسات الخلقية التي تمثل النموذج الذي يتحدث فيه ومن خلاله الضمير بصوت التضحية هي المتضمنة في حفظ الوعود، وقول الصدق وحفظ الأسرار والأمانات.

٧- المراقبة الإلهية (الإحسان):

تعد الرقابة الإلهية من مكونات الضمير الكبرى، حيث ينمى الضمير في النفس البشرية المراقبة الذاتية حيث يستشعر الفرد أن الله عز وجل يراقبه في كل تصرفاته وسكناته، يقيه ويحميه عن عمل أى شيء يوقعه في أية مخالفة مؤمناً بقول الله عز وجل : " وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" (الحديد : ٤) وقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "أعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك " (متفق عليه) .

وأصل المراقبة ما جاء في الحديث النبوي الشريف عن أبي هريرة قال: "كان رسول الله بارزًا يوما للناس، فأتاه رجل فقال: ما الإيمان؟ قال: الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وبلقائه ورسله وتؤمن بالبعث. قال: ما الإسلام: قال: الإسلام أن تعبد الله ولا تشرك به وتقيم الصلاة وتؤدي الزكاة المفروضة وتصوم رمضان. قال ما الإحسان؟ قال: أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك ... إلى قوله صلى الله عليه وسلم هذا جبريل، جاء يعلم الناس دينهم ".(البخاري، محمد ابن إسماعيل: صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب سؤال جبريل النبي عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة، رقم الحديث (٥٠).

ومن ثمَّ، فإن مراقبة الله تؤدي إلى تكوين الضمير الديني الذي ينبه الفرد إلى ضرورة مراعاة إطلاع الخالق على نوايا عباده وعلى سرائرهم مما ينعكس ذلك على خلقه وسلوكه، وبصفة خاصة في الأعمال التي تترتب عليها نتائج مؤثرة في الجماعة الاجتماعية.

٨- الضمير يتحدث بصوت الإتقان والمهارة:

يعد تكوين الحس المهني (المهارة والإتقان والبراعة) مكوناً مهمًا وأساسيًا في بنية الضمير. فإتقان العمل فضيلة، قد تعلو في بعض الأحيان فضيلة الأمانة. فالضمير المهني أو ضمير المهنة، ذلك الذي يشير إلى تبني أي ممارس (مهني) معايير المهنة التي ينتمي

إليها لتصبح معايير خاصة به.وهكذا، فإن إمتلاك المرء لضمير المهنة يعني إنه قابل لأن تتملكه مشاعر الرضا والغبطة حين يؤدي عملاً جيدًا، وقابل كذلك لأن تتملكه مشاعر الخجل والأسى حين يهمل أو يتخاذل في أداء عمل ما. وبالطبع فإن هذه المشاعر تلعب دورًا في تحديد وتشكيل تصوراتنا المتعلقة بالتميز في العمل، حيث تدفعنا إلى أن ننأى بأنفسنا عن أي سلوك رخيص لأنه ببساطة رخيص(فرج، ٢٠٠٦، ٢٧٧ – ٢٧٨).

ويشير عثمان (١٩٧٩، ٢٩٨) إلى أن الإتقان مسألة داخلية في الضمير قبل أن يكون إنجازًا ظاهرًا للعيان. ومما ينمي المراقبة والدوافع الذاتية للعمل، تجنب الرياء ونبذه في العمل. فالرياء إجهاض للعمل لأنه يضعف الباعث الداخلي إليه ويعلقه على ما يناله المرء من جزاء عاجل من إعجاب الآخرين ورضاهم. ويوشك الرياء أن يحيل الشخص إلى منافق لا يتقن، بل لا يعمل، إلا على ملأ من المعجبين المادحين المهللين. ومن هنا ليس للمرائين في أعمالهم جزاء عند ربهم، لأن أعمالهم خاوية لا تصدر عن صدق أو يقين أو رجاء في ثواب الآخرة.

٩- المسؤولية الوطنية:

تعد المسؤولية الاجتماعية هي المحرك الرئيس للمواطنة، فهي صلب المواطنة. ويرى زايد (٢٠٠٩، ١٦) أن المسؤولية الاجتماعية هي الأساس الأخلاقي الذي تستند إليه المواطنة، وهي التي تدفع المواطنين إلى تبني مفهومات إيجابية، وإلى ممارسات سلوكية تتصف بالاندماج في الحياة الاجتماعية والسياسية، والوعي بأهمية هذا الاندماج، وتتحدد مسؤوليات الأفراد والجماعات وفقًا للأدوار التي يقومون بها، والتي تحددها التوقعات المتبادلة المرتبطة بقيم المجتمع ومعاييره.

وثمة علاقة قوية بين الانتماء والمسؤولية الاجتماعية، فالانتماء هو درجة تحول الشاب إلى إنسان مخلص لأمته وقوميته، ودرجة الشعور بالمسؤولية تضيق وتتسع طبقًا للشعور بالانتماء. والشعور بالانتماء يتأسس عبر التفاعل الإيجابي بين الدولة والمواطنين، هذا التفاعل الذي يشكل في مضمونه مفهوم المواطنة والتي تمثل النواة الصلبة لتحقيق المسؤولية الاجتماعية (عبد الراضي، ٢٠٠٨، ٢).

ويتضح مما تقدم، إن أية محاولة لقيام التربية بدورها في تشكيل الضمير يتعين أن تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر والمكونات السابقة.

أوجه الاستفادة التربوية من التحليل الفلسفي للضمير:

يتضح من التحليل السابق للفلسفات والنظريات المفسرة لنشأة الضمير الأخلاقي وتكوينه أنه لا توجد فلسفة أو نظرية واحدة تفى بتفسير جميع جوانب العملية الأخلاقية وتفيد عمليًا في جوانب العملية التعليمية باستثناء التصور الإسلامي لما يتميز به من الشمولية والتكامل، لكن من الممكن الاستفادة من هذا التحليل في فهم وتوظيف جوانب العملية التعليمية في تنمية الضمير الأخلاقي، وفيما يلي عرض لجوانب الاستفادة والدعم من هذه الفلسفات والنظريات:

١- يمكن الجمع بين الآراء المختلفة حول نشأة الضمير وأصله، فحاسة الضمير تقع بين الفطرة والاكتساب، فالإنسان يخرج إلى العالم مزودًا باستعدادات فطرية تؤثر البيئة في توجيهها.

٢- تؤكد النظريات النفسية أن الضمير مكون نفسي يتم استدخاله وتكوينه منذ الطفولة ويستمر في النمو ليصبح جزءًا أصيلاً من مكونات الشخصية الإنسانية التي تستخدم بطريقة معيارية للحكم على تصرفات الفرد صاحب هذا الضمير وأيضًا الحكم على سلوك وتصرفات الآخرين باعتباره ضميرًا جمعيًا. ويرى أصحاب مذهب التحليل النفسي ومنهم فرويد أن الضمير (الأنا الأعلى) هو حاصل الضغوط الأبوية على الطفل وهي تتألف من أوامر ونواه.

٣- أكدت معظم النظريات الفلسفية أن الضمير يعمل باسم القيم وبوصفه سلطة تدعو لاحترام المثل العليا، فأكد أصحاب مذهب الحاسة الخلقية، ومذهب كانط، و بطلر ولو اختلفت وجهات نظرهم بشأن هذا الضمير، فإنهم يتفقون على وجود مبادئ أخلاقية فطرية ثابتة، وأن الضمير عام في البشر جميعًا مع اختلاف طبقاتهم وتنوع بيئاتهم. ومن ثمَّ، تسهم هذه القيم فى تنمية الضمير الأخلاقي، الذي يشتمل على نوايا الأفراد ودوافعهم والمعايير الأخلاقية التي تم استدخالها أثناء عمليات التدريب والتعليم الأخلاقي في مرحلة الطفولة، وهو بذلك يقوم بوظيفة الحكم والتوجيه والرقابة الداخلية.

ومن هنا تتضح بعض المعاني والدلالات التربوية المستخلصة من سياق معالجة هذه النظريات لنشأة الضمير، منها أهمية إكساب الطلاب القيم لتكوين ضمير واع لديهم

يجعلهم قادرين على وضع مشاعر الآخرين في الحسبان (التعاطف)، بالإضافة إلى استخدامه في تقرير اختياراتهم الأخلاقية طبقا لقواعد ومعايير الأخلاق التي تم استدخالها في هذا الضمير.

٤- بينما أنكر التجريبيون والنفعيون وجود قوة فطرية في نفوس البشر وردوا نشأة الخير والشر إلى التجربة، لذلك رفض أصحاب المذهب التجريبي رأي الحدسيين في عدّ القوانين الخلقية أولية فطرية واضحة بذاتها أمام العقل وكان في مقدمة هؤلاء مذهب المنفعة العامة، وأصحاب التحليل النفسي. وكان أبرز ما يميز الاتجاه التجريبي إرجاع الضمير إلى التجربة وتعليقه على النتائج، ورد الخير والشر إلى وجدان اللذة والألم أو المنفعة والضرر.

٥- يصور كانط الضمير على صورة العقل العملي الذي يصدر أحكامه على الأفعال الإنسانية، حيث يقول بوجود عقل عملي فطري، فالضمير عنده شعور بإلزام خلقي يحدد ما ينبغي القيام به وما يتجنبه من الأفعال، وفي ذلك دليل على وجود العقل فيه، والإرادة والمعرفة. ويتطلب ذلك استخدام طرق تدريس تساعد في تنمية قدرة المتعلم على التفكير الناقد وحرية الإرادة؛ مثل طريقة المناقشة والمداولة الفكرية، وكذلك تضمين المقررات الدراسية موضوعات تنمى قدرتهم على النقد واتخاذ القرار.

٦- يرى أصحاب المدرسة الاجتماعية أن الضمير يعكس بيئة الجماعة وتلتقي فيه تعاليمها، فالإنسان ابن للبيئة التي يولد فيها، فيتلقى الفرد توجيهات المجتمع ويستجيب لها راضيًا أو كارها، فالضمير لديهم يقوى بالتربية ويضعف بالإهمال. وكذلك يؤكد التصور الإسلامي أن أصل نشأة الضمير فطرية، أي أنه جزء من الفطرة التي فطر الله الناس عليها، أي أنه يولد مع الإنسان وهو خير بطبعه لكن عوامل البيئة وصراع الحياة يحولانه إلى ناحية الخير أو الشر. وكلما استقى الفرد من نبع الإيمان ازداد الضمير تألقًا وتوهجًا فهو في رقي دائم، ونتيجة للتأثيرات الخارجية الضارة تتلوث النفس فتكون أمارة ثم تحاول الخلاص فتكون لوامة، ثم مطمئنة.

والمغزى التربوي من هذه الفكرة ،ضرورة أن يخطط المربون لتهيئة بيئات تعليمية منظمة بشكل جيد وتقوم على المعايير الأخلاقية الملاءمة للمراحل العمرية المختلفة.

٧- أكد كل من مذهب الحاسة الخلقية والتصور الإسلامي على الجانب الانفعالي والواجداني، فأعد مذهب الحاسة الخلقية الضمير بأنه خليط من الانفعالات والعواطف، وكذلك يرى التصور الإسلامي أن الضمير محله القلب؛ لذا فإن المغزى التربوي الذي ينبغي التأكيد عليه هو ضرورة تربية القلب لدى المتعلمين. فالضمير حاسة وجدانية يمكن الاعتناء بها وتنميتها من خلال جوانب متنوعة روحية ونفسية ودينية، وبذلك يظهر الجانب الذاتي النابع من ذات الإنسان، والذي على أساسه يلتزم الفرد بهذا أو ذاك من الأفعال.

٨- يؤكد التصور الإسلامي أن السلوك الأخلاقي ليس مجرد تنفيذ قانون أو تطبيق خارجي لقاعدة وإنما هو بعث الحياة فى سلوك الفرد وغرس القيم فى الحياة اليومية، فالتنشئة الأخلاقية السليمة لا تتم فقط تحت ضغط القبول الاجتماعي أو الحصول على الجائزة أو الخوف من العقاب، إنما بتكوين الدوافع الحقيقية النابعة من الالتزام الشخصي بمصفوفة القيم الأخلاقية المستهدفة، وإذا لم يجد المتعلم القدوة فى المربي فإن كل القيم والمعايير تفقد مصداقيتها بالنسبة له. ومن ثمَّ، يصبح لكل موقف من المواقف الحياتية دور مؤثر فى تهيئة فرصة مواتية للتنشئة الأخلاقية السليمة.

٩- اتفق كل من بطلر وأصحاب المذهب العقلي على أن الضمير قوة عقلية لديها القدرة على الحكم الأخلاقي، ويتطلب ذلك تنمية الجانب المعرفي بالأخلاق وبمبادئ الفضيلة والرذيلة. وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أهمية الوعي الأخلاقي باعتباره أحد فعاليات التنشئة الأخلاقية، فإن اختزال الأخلاق فى مجرد المعرفة، يعد قصورًا فى التنشئة إذ يؤدي ذلك إلى تكوين أزمات أخلاقية لدى الشخص، ولذا لابد من مراعاة التكامل بين الجوانب الثلاثة في العملية التعليمية وهي: المعرفية والوجدانية والسلوكية.

١٠- يؤكد المذهب العقلي أن الوازع الخلقي ينشأ ويقوى بالعقيدة الدينية، وكذلك يؤكد التصور الإسلامي أن الجزاء الديني يفوق الجزاء الاجتماعي، فالدين يشتمل على القواعد الأخلاقية والتشريعات التي تناسب الطبيعة البشرية، ومن ثمَّ، يكتسب الدين القدسية والتقدير في نفوس الأفراد. والمغزى التربوي من فكرة نمو الدين كضابط للسلوك البشر وموجه له، هو أن يغمر الدين الحياة الجامعية، ويرتبط بها منهجًا وسلوكًا، وضرورة

مقاومة النزعات العلمانية التي تباعد بين الدين وواقع الحياة، والنزعات الإلحادية التي تنكر الدين وتعده مدعاة للتخلف والجمود.

١١- تمتاز رؤية التصور الإسلامي للضمير بالشمولية، فقد استخدم القرآن ألفاظًا متعددة للقوة التي تقوم بوظيفة الضمير بمعناه الأخلاقي، فتارة يعبر عنه بالنفس اللوامة، وتارة ثانية بالروح، وتارة ثالثة بالقلب، كما عبر عنه القرآن بالإرادة الحرة التي تعني القدرة على فعل الخير والشر، وأخيرًا يأتي التعبير بالعقل رابطًا بينه وبين الجزاء والاستحقاق.

١٢- تحديد مكونات الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، والذي يتكون من مجموعة من القيم التي تتناسب مع مجالات المسؤولية الاجتماعية: المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الدينية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الدينية.

الدراسة الميدانية:

١- أداة البحث وتقنينها:

هدفت الدراسة الميدانية إلى الوقوف على واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، والتي تتمثل في بعض القيم التي تقف وراء التزامهم بأبعاد المسؤولية الاجتماعية (الذاتية – الدينية – الجماعية – الوطنية).

تقاس القيم بعدة طرق من أهمها: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة والمقابلة الشخصية وتحليل المضمون والاختبارات، ويختلف استخدام الأداة باختلاف المرحلة العمرية، وذلك على النحو التالي (خليفة، ١٩٩٢،٥٧ – ٦٩):

– **المشاهدة:** تتميز بأنها تطلع الباحث على مظهر السلوك دون إمكانية تزييفه، وتعد من أكثر الطرق ملاءمة خصوصًا إذا كانت العينة موضع الدراسة من الأطفال صغار السن، ولا يمكنهم الوصف الفظي لوقائع السلوك.

– **المقابلة:** وهي محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين.وقد استخدمت المقابلة صورًا وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين مثل: تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها، أو الرسومات، وهي طريقة ملاءمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إما لأن لديهم صعوبات بالغة أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال.

- **تحليل المضمون:** وهو أسلوب يستخدم لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفًا موضوعيًا وكميًا،وذلك من خلال تحليل مضمون الرسالة، سواء أكانت مسموعة أم مقروءة أم مرئية.

- **الاستخبارات:** وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم، وهي تستخدم مع المراهقين والراشدين. ويسمح فيها أسلوب الاختيار من بين عدد من البدائل المقدمة للشخص بإبراز ما يفضله الشخص كقيم يحتكم إليها.

ومن هنا فقد تمثلت أداة هذا البحث في مقياس (اختبار) بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وقد تم إعداد هذه الأداة التي تتضمن مجموعة من المواقف التي تقيس مدى توافر القيمة من عدمه لدى عينة البحث، وللتأكد من صلاحيتها للقياس من خلال الخطوات الآتية:

١- بناء المقياس:

استند الباحث في بنائه هذا المقياس إلى ما طرحته الدراسة في إطارها النظرى عن المسؤولية الاجتماعية والضمير الأخلاقي، بالإضافة إلى إطلاعه على الأدبيات والأبحاث والمقاييس المختلفة لهما، واستنادًا إلى ذلك يمكن تحديد خطوات بناء المقياس على النحو التالي:

أ- استنباط قائمة مبدئية لمكونات بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، والتي تمثلت في أربعة مجالات هي: (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الجماعية، المسؤولية الدينية، والمسؤولية الوطنية).

ب- تحديد القيم الفرعية التي تندرج تحت كل مجال من مجالات المسؤولية، والتي تقف وراء أداء الفرد لهذه الالتزامات والتعهدات. وتحقيقًا لهذا الهدف تم عرض القائمة على خبراء في مجالي أصول التربية والمناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (١٣) محكمًا وذلك بهدف تحديد مناسبة هذه القيم لطلاب الجامعة ومدى انتماء تلك القيم إلى المجالات الأربعة، وحذف أو إضافة أية قيمة.

ج- وقد أسفرت نتائج التحكيم على الآتي:

١-مناسبة جميع القيم لطلاب الجامعة.

٢-حذف بعض القيم المتضمنة في قيم أخرى مثل: حذف قيمتي الإيثار، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية من مجال المسؤولية الاجتماعية لأنهما متضمنتان في قيمة التضحية، والانتماء موجود في الولاء للوطن، ومراقبة النفس متضمنة في محاسبة النفس، وضبط النفس متضمنة في قوة الإرادة.

٣- تم استبدال قيمة الإحسان في محور المسؤولية الدينية بقيمة الإخلاص لله، لأنها تمثل مفهومًا أو مرتبة من مراتب الدين وليست قيمة. وكذلك استبدال قيمة العمل التطوعي من محور المسؤولية الجماعية بقيمة التكافل الاجتماعي، لعموميتها وشموليتها.

٤- حذف قيمة التسامح من محور المسؤولية الدينية، وإدراجها ضمن محور المسؤولية الجماعية، لأنها من القيم التي تنظم سلوك الفرد بوصفه عضوًا في المجتمع، وتنظم تعاملاته مع غيره من الأفراد أو مع جماعات معينة من الأفراد، ومن أهم عوامل تصنيف الجماعات العامل الديني أو غيره من العوامل الأخرى مثل: المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وعامل النوع وعامل السن.

د- تم تحديد عشرين (٢٠) قيمة كمكونات للضمير الأخلاقي، والتي تمثل مجالات المسؤولية الاجتماعية الأربعة، والتي يمكن التعبير عنها من خلال المصفوفة الموضحة في الجدول التالي.

جدول (٢) مصفوفة البنية الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية

م	المسؤولية الذاتية	المسؤولية الدينية	المسؤولية الجماعية	المسؤولية الوطنية
١	الإحساس بالواجب	الإخلاص لله	التضحية	الولاء للوطن
٢	العقلانية	الإتقان	الوفاء	الوطنية
٣	محاسبة النفس	الإيمان	التكافل الاجتماعي	حماية البيئة
٤	قوة الإرادة	الأمانة	الالتزام	المشاركة السياسية
٥	الصدق	مراقبة الله	التسامح	المحافظة على التراث

هـ- تم صوغ موقف لكل قيمة مرتبطة الاجتماعية بأبعاد المسؤولية الأربعة (الذاتية – الجماعية – الدينية – الوطنية)، وتم صوغ مفردات مقياس بنية الضمير الأخلاقي

للمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة من نوعية مفردات الاختيار من متعدد، تبدأ كل مفردة بموقف حياتي تندرج أسفله أربعة بدائل، تقيس أربعة مستويات، هي: الالتزام بالقيمة، تفضيل القيمة، تقبل القيمة، والأخير عدم وجود القيمة.

٢- التأكد من صدق المقياس:

استخدم الباحث أسلوب صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ١٥ محكمًا، بهدف التأكد من دقة التعريف الوصفي لكل قيمة من هذه القيم، وصياغة المواقف لكل القيم التي تم تحديدها، وسلامة الصياغة الإجرائية للبدائل الأربعة ووضوحها، ومناسبتها للمستويات الأربعة.

وقد أبدى معظم المحكمين موافقتهم على مناسبة كل موقف للقيمة لتي يمثلها، وإجراء بعض التعديلات الخاصة بإعادة صياغة بعض المواقف لتكون مناسبة للتفاعلات الحياتية لطلاب الجامعة، وربطها بالأحداث الجارية مثل جائحة كورونا، وتم إجراء بعض التعديلات على البدائل.

٣- التأكد من ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات، وذلك على عينة استطلاعية (ن=٣٠) ، وجاءت معاملات الثبات للأبعاد وللمقياس ككل على النحو الآتي:

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لثبات المقياس

م	البعد	معامل ألفا
١	المسؤولية الذاتية	٠.٨٩٣
٢	المسؤولية الجماعية	٠.٨٦٥
٣	المسؤولية الدينية	٠.٨٦٩
٤	المسؤولية الوطنية	٠.٧٨٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٥٦

وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠.٩٥٦)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وهذا يثبت صلاحية المقياس للتطبيق.

٤- عينة البحث:

تكونت العينة من ٥٦٨ طالبًا بكلية التربية جامعة المنيا، (٣٠٠) طالبًا بالفرقة الأولى، و(٢٦٨) طالبًا بالفرقة الرابعة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤) يوضح عينة البحث ونسبة تمثيلها للمجتمع الأصل

الفرقة	المجتمع الأصل	العينة	النسبة
الأولى	١٦٥١	٣٠٠	%١٨.٨
الرابعة	١٢٢٤	٢٦٨	%٢١.٩
إجمالي	٢٨٧٥	٥٦٨	%١٩.٨

يتضح من هذا الجدول أن نسبة تمثيل إجمالي تلك العينة (١٩.٨%) من المجتمع الأصل.

٥- المعالجة الإحصائية:

تحقيقًا لأهداف الدراسة الميدانية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل موقف من مواقف المقياس وكل بعد من أبعاده وكذلك المقياس ككل. ولتحديد مستوى حيوية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، تم استخدام التقدير الكمي على النحو الآتي:

- التزام القيمة = ٤
- تفضيل القيمة = ٣
- تقبل القيمة= ٢
- عدم تواجد القيمة = ١

وبناءً عليه، فقد قام الباحث باعتماد الأوزان النسبية من خلال حساب المدى= ٤-١= ٣، وطول الفئة = ٤/٣ = ٠.٧٥ ولذلك تم الحكم على مستوى توافر بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية لدى عينة البحث، من خلال المعايير المرجعية المبينة في الجدول الآتي:

جدول(٥) يوضح الأوزان النسبية المعتمدة في هذا البحث

مدى الفئة	الوزن النسبي المقابل (و)	مستوى التوافر
١ : ١.٧٥	٢٥% ≤ (و) ≤ ٤٣.٧٥%	منخفض جدًا
١.٧٦ :٢.٥	٤٣.٧٥% < (و) ≤ ٦٢.٥%	منخفض
٢.٦ : ٣.٢٥	٦٢.٥ % < (و) ≤ ٨١.٢٥ %	مرتفع
٣.٢٦ :٤	٨١.٢٥ % < (و) ≤ ١٠٠%	مرتفع جدًا

تحليل نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً- فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الخامس:

ما واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا؟، للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المقياس سواء أكانت على الدرجة الكلية أم كل بعد من الأبعاد أم على المواقف التي تمثل أبعاد المقياس الأربعة، ويمكن تفصيل النتائج على النحو الآتي:

البعد الأول: القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية:

يتناول هذا البعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية، أي تلك الالتزامات التي تنظم علاقة الفرد بنفسه، ويقصد به ما تقتضيه الأخلاق من التزام معنوي تجاه الآخرين يكون الفرد مسؤولاً عنه. ومن ثمَّ، فهو يتضمن القيم التي تعمق الإحساس والشعور بالمسؤولية لدى الفرد ولذا فإنها ترتبط بصورة كبيرة بأعمال الباطن مثل: الدافع والغرض والإرادة والنية وليست بالأعمال المحسوسة، وكلما زاد مستوى التزام الفرد بهذه القيم، زاد نجاحه في تحمل المسؤولية، ويوضح جدول (٦) نتائج استجابات عينة البحث على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية

م	القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الذاتية	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التوافر
١	الإحساس بالواجب	٢.٢٨١	%٥٧.٠٢	٠.٧٥٢	١	منخفض
٢	الصدق	٢.٢٢٧	%٥٥.٦٧	٠.٧٦٢	٢	منخفض
٣	العقلانية	٢.٢٢٧	%٥٥.٦٧	٠.٧٩٢	٢	منخفض
٤	محاسبة النفس	٢.٠١٥	%٥٠.٣٧	٠.٧٩١	٤	منخفض
٥	ضبط النفس (قوة الإرادة)	٢.١٢٦	%٥٣.١٥	٠.٧٩١	٣	منخفض
	إجمالي البعد	١٠.٨٨	%٥٤.٤	٢.٨٢		منخفض

يتضح من جدول (٦) أن مستوى التزام طلاب كلية التربية بالقيم المرتبطة ببعد المسؤولية الذاتية كان منخفضًا، فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل ١٠.٨٨ بما يناظر ٥٤.٤%، وهي تدل على وجود تقبل للقيمة ولكنه لم يصل لدرجة تفضيل القيمة فضلاً عن الالتزام بها.

باستقراء المتوسطات الحسابية لكل قيمة من قيم المسؤولية الذاتية يتبين أن مستوى التزام طلاب كلية التربية بجميع القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الذاتية كان منخفضًا، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة ما بين (٢.٠١٥، ٢.٢٨١)، وجاءت قيمة الإحساس بالواجب أعلى هذه القيم ببعد المسؤولية الذاتية فقد كان المتوسط الحسابي لاستجابات العينة عليها (٢.٢٨١). وعلى الرغم من أنها أعلى القيم بوزن نسبي٥٧.٠٢٥%، فإن مستوى الالتزام بها كان منخفضًا. وهذا يؤكد أهمية ومحورية النية في الفعل الأخلاقي، فالقيمة الخلقية ليست في مجرد الفعل ذاته وإنما فيما ينطوي عليه الفعل من نوايا خيرة وشريرة، فضلاً عن الدوافع التي توجه الفرد للقيام بفعل معين.

وجاءت قيمتا الصدق والعقلانية في المرتبة الثانية بوزن نسبي ٥٥.٦٧% لكل قيمة منهما، وربما يرجع ضعف التزام الطلاب بهما لأنهما يعتمدان على إعمال العقل والبعد عن الذاتية في الحكم على الأشياء وهذا ما لا تركز عليه المناهج والمقررات الدراسية

التي تعتمد على تكريس ثقافة الذاكرة دون إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية. فضلاً عن وجود قصور في دور أعضاء هيئة التدريس في تكليف الطلاب للقيام ببعض الأنشطة والتكليفات التي تنمي لديهم القدرة على إصدار الأحكام بموضوعية وبعقلانية.

وفيما يتعلق بقيمة الصدق، فهي من أهم الفضائل فهي مطابقة الشكل بالجوهر، ومطابقة القول للشيء المخبر عنه، ويكون ظاهرًا وباطنًا في الأقوال والأفعال والأحوال؛ ومن ثمَّ فهي تدل على التقبل الذاتي للمسؤولية الذي يظهر في سلوك الفرد بحيث يستطيع الآخرون إناطة مسؤوليات إليه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكروم (١٩٩٣، ٢١٦) التي تؤكد أن التربية الخلقية يجب أن تقوم أساسًا على الوعي العقلي، لا مجرد المحاكاة كما في مرحلة الطفولة، ولكن عن طريق إعمال العقل والتفكير والتأمل في القيم الخلقية، فمعرفة الطلاب للقواعد الخلقية وإمكانية إقامة التبرير والبرهان العقلي عليها يعد من المقومات الأساسية والضرورية للإسهام في التربية الخلقية.

كما جاء التزام الطلاب بقيمة ضبط النفس أو قوة الإرادة في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٥٣.١٥%، وتؤكد هذه النتيجة ضعف قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وتوجهاته أو تفضيلاته القيمية دون الخضوع للضغوط الخارجية. بينما جاءت قيمة المحاسبة الذاتية للنفس في المرتبة الأخيرة بهذا البعد بوزن نسبي ٥٠.٣٧%، وهذا يؤكد وجود قصور أو خلل في مفهوم الجزاء الأخلاقي لدى عينة البحث، فالمحاسبة الذاتية تكسب الفرد اللوم الداخلي (الضمير) وتجعله يعرض أفعاله وتصرفاته بصورة مستمرة أمام ضميره.

وتؤكد هاتان القيمتان ضعف الوازع الداخلي أو السلطة الداخلية التي تراقب من الداخل أعمال الفرد الخارجية وتساعده على إصدار الأحكام. ويستدل من ذلك على أن التزام عينة البحث بالمسؤولية الاجتماعية تنبع عادة من سلطة خارجة عن ذات الشخص؛ ولذلك ثمة حاجة لتنمية الالتزام الأخلاقي الذي يعكس تمثل الفرد للقيمة الخلقية وتطبيقها في سلوكه دون قسر خارجي.

ولذا وجب تنمية هذه القيم لدى الطلاب عينة البحث، حيث بتنمية قيمتي العقلانية والموضوعية يتكون لدى الفرد إدراك وفهم ينتج عنه إحساس بالمسئولية، وبتنمية قوة الإرادة والإحساس بالواجب تكون درجة الاهتمام عالية ويكون الحرص على النجاح في تحمل المسئولية أعلى، وتنمو لدى الطالب ممارسات اجتماعية سوية تنمو بالمحاسبة والرقابة الذاتية وتكوين الضمير الأخلاقي.

البعد الثاني: القيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية:

يتناول هذا البعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية، أي تلك الأحكام والمعايير التي توجه التزام الفرد بالتعاليم الدينية والقيم الأخلاقية بصفة عامة، ومن ثمَّ، فهو يتضمن القيم الأخلاقية التي تحكم علاقة الفرد بربه والتي يدل الالتزام بها على الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء خيره وشره، وتتصل بأخلاق الفرد، ومنها: الإخلاص لله، ومراقبة الله، والتسامح والإتقان والأمانة. ويوضح الجدول التالي نتائج الاستجابة على هذا البعد.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية

م	القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الدينية	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف	الترتيب	مستوى التوافر
١	مراقبة الله	٢.١٧٨	%٥٤.٤٥	٠.٧٧١	٥	منخفض
٢	الإخلاص لله	٢.١٩٠	%٥٤.٧٥	٠.٧٥٥	٣	منخفض
٣	الإتقان	٢.١	%٥٢.٥	٠.٧٨٧	٤	منخفض
٤	الإيمان	٢.١٩٥	%٥٤.٨٧	٠.٧٧٤	٢	منخفض
٥	الأمانة	٢.٣٦٨	%٥٩.٢	٠.٧٥١	١	منخفض
	إجمالي البعد	١١.٠٣	%٥٥.١٥	٢.٧٤٥		منخفض

ويتضح من جدول (٧) أن مستوى التزام عينة البحث بالقيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية كان منخفضًا، حيث بلغت قيمة الوزن النسبي لإجمالي البعد ٥٥.١٥%، كما جاء التزام عينة البحث بالقيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية جميعها منخفضًا، حيث تراوحت

الأوزان النسب لمتوسطاتها بين (٥٤.٤٥% ، ٥٩.٢%). وتجدر الإشارة إلى أن هذه القيم تعبر عن التقبل الذاتي الداخلي للمسؤولية الاجتماعية الذي يظهر في سلوك الفرد بحيث يستطيع الآخرون إناطة مسؤوليات إليه. وترتبط بالضمير الأخلاقي الذي يوجد في جميع عناصر العملية الأخلاقية ويعيش معها باستمرار وإلا انتفت الصفة الأخلاقية عن القيمة وإن أظهر الفرد تمثلها وتطبيقها ومسؤوليته اتجاهها.

وباستقراء المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للقيم المرتبطة بالمسؤولية الدينية يتبين أن قيمة الأمانة جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي ٥٩.٢%، وجاءت قيمة الإيمان في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٥٤.٨٧%، وتعبر هذه القيمة عن أهمية الدين وقوة التدين في تنظيم العلاقات بين الأفراد. وهذا ما يؤكده الغرباوي (٢٠٠٧، ٤١)، حيث يرى أن الإنسان مقود دائمًا وأبدًا بفكرة صحيحية أو فاسدة، فإذا فسدت صلحت عقيدته صلح معها كل شيء، وإن فسدت فسد كل شيء. وأن الإنسان يُساق من باطنه لا من ظاهره، وليست قوانين الجماعات ولا سلطان الحكومات بكافيين وحدهما لإقامة مدينة فاضلة تحترم فيها الحقوق وتؤدى فيها الواجبات على الوجه الأمثل، فالفرد الذي يؤدي واجبه رهبة من السوط أو السجن أو العقوبة المالية لا يلبث أن يهمله متى أطمأن إلى أنه سيفلت من طائلة القانون. وهذا يؤكد ضرورة وجود الفكرة الدينية في المجتمعات الإنسانية حتى ينتظم أمر ويتناسق عمل مؤسساته.

بينما جاءت قيمة الإخلاص لله في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٥٤.٧٥% ، وهذا يدل على انخفاض مستوى التزام عينة البحث بها، وربما تؤكد هذه النتيجة انتشار مظاهر اللامعيارية في المجتمع وبصفة خاصة لدى الشباب الذين يبحثون عن الكسب السريع، وفي سبيل ذلك يقومون بسلوكيات سلبية كثيرة مثل: سلوك التملق والرياء والنفاق واستسهال النجاح وتفشي ظاهرة الغش واستفحالها، وممارسة العنف الصريح دون الاعتداد بالقيم الجامعية.

كما أظهرت نتائج استجابات عينة البحث أن قيمة الإتقان جاءت في المرتبة الرابعة بوزن نسبي ٥٢.٥%. وعلى الرغم من أن هذه القيمة من أهم القيم اللازمة لتنمية

المسؤولية الاجتماعية، فإن هناك ضعفًا في مستوى التزام أفراد عينة البحث بها؛ وتعكس هذه النتيجة ضعف تحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا.

وربما يفسر ذلك ما توصلت إليه دراسة (فتح الله، ٢٠١٩، ٤٧٩) أن ممارسة معظم المسؤوليات المطلوب من عضو هيئة التدريس أدؤاها لم تفعل من وجهة نظر الطلاب، فقد جاءت درجة ممارسة مجالات المسؤولية المهنية مرتفعة في المسؤولية الأخلاقية (٠.٧١)، ومتوسطة في مجالات المسؤولية الأكاديمية (٠.٦٦)، والقانونية (٠.٦٥)، والإنسانية (٠٦٣)، وجاءت منخفضة في المسؤولية المجتمعية (٠.٦٢).

بينما جاءت قيمة مراقبة الله في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي ٥٤.٤٥%، في حين أنها من أهم القيم التي تُحمل الفرد التزاماته وقراراته واختياراته أمام الله في الدرجة الأولى، فهي تتضمن الرقابة الإلهية لجميع تصرفات الفرد وسلوكياته. وهي تجسد أعلى مراتب أو درجات الدين، وهي الإسلام والإيمان والإحسان، ولذلك فهي تربط الجزاء الإلهي بالجزاء الذاتي (الضمير)، فإذا أيقن الفرد أن الله مطلع عليه في حركاته وسكناته، وأدرك أن الله معه ويراه حيث كان، تتحقق خشية الله بالغيب؛ ومن ثمَّ تتحقق المسؤولية الاجتماعية في أعلى صورها ومستوياتها دون الحاجة إلى رقيب خارجي ومن هنا تصبح التزامًا ذاتيًا لدى الفرد.

البعد الثالث: القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية:

يتناول هذا البعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية، أي بالالتزامات والتعهدات التي تنظم سلوك الفرد باعتباره عضوًا في الجماعة وتنظم علاقاته به، فهي تنظم علاقة الفرد بأسرته وأقاربه، أو جماعة الرفاق أو زملاء العمل، فهي ترتبط بالسلوك الخلقي الفردي الذي يتبعه سلوك جماعي يتأثر به الآخرون، وعلاقات تبادلية متعددة منها: الإيثار والتضحية والعمل التطوعي والالتزام والوفاء.

ويوضح الجدول التالي نتائج استجابات عينة البحث على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد " القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية

م	القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الجماعية	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف	الترتيب	مستوى التوافر
١	التسامح	٢.٠٩٣	%٥٢.٣٢	٠.٧٥١	٥	منخفض
٢	التكافل الاجتماعي	٢.١٣٠	%٥٣.٢٥	٠.٧٧٠	٣	منخفض
٣	الالتزام	٢.٢٤٦	%٥٦.١٥	٠.٧٣٢	١	منخفض
٤	الوفاء	٢.١٦٧	%٥٤.١٧	٠.٧٦٢	٢	منخفض
٥	التضحية	٢.١٢٥	%٥٣.١٣	٠.٧٧٣	٤	منخفض
	إجمالي للبعد	١٠.٧٥	%٥٣.٧٥	٢.٨٦		منخفض

يتضح من جدول (٨) أن مستوى التزام عينة البحث بالقيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية كان منخفضًا، حيث بلغت قيمة الوزن النسبي لإجمالي البعد ٥٣.٧٥%، وربما يرجع ذلك إلى اهتمام الشباب الجامعي بالقضايا الاقتصادية وظروف الحياة الصعبة التي تعيشها الأسرة المصرية في ظل جائحة كورونا؛ مما أدى إلى ضعف العلاقات بين الجيران والأقارب وجماعات الرفاق؛ مما يؤثر سلبًا على أداء الدور الاجتماعي للطالب، وقيامه بالتعاملات والتفاعلات الاجتماعية في المواقف المتعددة: ابن، أخ، متعلم، صديق، ...إلخ، وهناك أدوار مستقبلية يستعد الطالب للقيام بها: زوج، أب، موظف،...إلخ.

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف وجود الأنشطة التي تنمي القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية التي تساعد على تحمل المسؤولية تجاه الجماعات التي ينتمي إليها الطلاب سواء أكانت على مستوى الأسرة أو جماعة الرفاق. وربما يرجع ذلك إلى ما أشار إليه هندي (٢٠٠٥، ١١٠) حيث إن المناهج الدراسية الجامعية لا تعالج أي مشكلات اجتماعية للطلاب وليست لها علاقة بالواقع الحياتي الذي يعيشه الشباب الجامعي.

وباستقراء نتائج استجابات عينة البحث على القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الجماعية، يتضح أن جميع قيم هذا البعد توافرت بمستوى منخفض، حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٥٢.٣٢%، ٥٦.١٥%)، وقد جاءت قيمة الالتزام في المرتبة الأولى

بوزن نسبي ٥٦.١٥%، والتي تعد مؤشرًا على ضعف تمسك الطلاب بالنظم والقيم والمعايير الاجتماعية واحترامها. وربما يرجع تقدم ترتيب هذه القيمة عن غيرها من قيم هذا البعد إلى صرامة وقسوة أساليب الضبط الاجتماعي التي تستخدمها الجامعات من أجل الحفاظ على النظام داخل الجامعة.

بينما جاءت قيمة الوفاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي ٥٤.١٧%، وعلى الرغم من أن هذه القيمة من أهم القيم الداعمة لممارسة مجالات المسؤولية الاجتماعية المتعددة سواء أكانت في نطاق الأسرة (حقوق الآباء، وحقوق الزوجين، وحقوق الأبناء، وحقوق الأقارب) أم في نطاق المجتمع (حق القرابة، والصداقة،والجوار وحق الضعيف واليتيم)؛ فإن مستوى توافرها لدى عينة البحث كان ضعيفًا.

كما جاءت قيمة التكافل الاجتماعي بوزن نسبي ٥٣.٢٥% في المرتبة الثالثة، وجاءت قيمة التضحية بوزن نسبي ٥٣.١٣% في المرتبة الرابعة، وهذا يؤكد تفضيل عينة البحث مصلحتهم الذاتية على مصالح الآخرين، وحب الذات والأنانية؛ وهذه السلوكيات السالبة تؤدي إلى ضعف تحمل المسؤولية لديهم. وعلى الرغم من أن تلك القيمتين توجه سلوك الأفراد إلى مراعاة المصلحة العامة؛ فإن مستوى توافرهما لدى عينة البحث كان ضعيفًا.

وعلى الرغم من أهمية قيمة التسامح على المستوى الفردي والمجتمعي، فالفرد المتسامح مع ذاته ومع الآخرين ينعم بالإحساس بالرضا، وينعم بحياة اجتماعية جيدة وسعيدة، مما يجعله فردًا منتجًا منشغلاً بعمله وليس منشغلاً بخلافات وصراعات، فقد جاءت قيمة التسامح في المرتبة الأخيرة في هذا البعد بوزن نسبي ٥٢.٣٢%، وهذا يؤكد ضعف استعداد تقبل أفراد عينة البحث لوجهات النظر المختلفة واحترامها فيما يتعلق باختلاف السلوك والرأي بصرف النظر عن الموافقة عليها.

البعد الرابع: القيم المرتبطة بالمسؤولية الوطنية:

يتناول هذا البعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الوطنية، وهي الالتزامات والتعهدات التي تنظم علاقة الفرد بالوطن وبالبيئة المحيطة به وطريقة تعامله مع مقدرات الوطن، منها: الولاء للوطن، والمحافظة على البيئة، والمحافظة على الملكية العامة، والمشاركة

السياسية. ويوضح جدول (٩) نتائج استجابات عينة البحث على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد القيم المرتبطة بالمسؤولية الوطنية

م	القيم المرتبطة ببعد المسؤولية الوطنية	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التوافر
١	الولاء للوطن	٢.٠٧٢	%٥١.٨	٠.٧٥٦	٤	منخفض
٢	حماية البيئة	٢.١٤١	%٥٣.٥٢	٠.٧٧٣	٣	منخفض
٣	المشاركة السياسية	٢.٠٨٤	%٥٢.١	٠.٨٠٩	٥	منخفض
٤	الحفاظ على التراث	٢.١٧١	%٥٤.٢٧	٠.٧٥٦	٢	منخفض
٥	االوطنية	٢.٢٥٠	%٥٦.٢٥	٠.٧٧٧	١	منخفض
	إجمالي البعد	١٠.٢	%٥٣.٦	٢.٨١٥		منخفض

ويتضح من جدول (٩) أن مستوى التزام عينة البحث بالقيم المرتبطة بالمسؤولية الوطنية كان منخفضًا، حيث بلغت قيمة الوزن النسبي لإجمالي البعد ٥٣.٦%، ويعزو الباحث ذلك إلى آثار سياسات الإصلاح الاقتصادي في الآونة الأخيرة التي ربما لا تراع البعد الاجتماعي، فضلاً تأثير وباء كورونا على الاقتصاد المصري.

وباستقراء المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية يتضح أن قيمة الوطنية جاءت في الترتيب الأول، وهي مرتبطة بالجانب الوجداني لأنها تعني حب الوطن والحرص على مصلحته. ولكن درجة التزام الطلاب بها كان منخفضًا.

بينما جاءت قيمة الحفاظ على التراث في المرتبة الثانية بوزن نسبي ٥٤.٢٧%، وربما يرجع ذلك لإدراك الشباب الجامعي القيمة الحضارية للتراث. وهذا ما يؤكده (مكروم، ٢٠٠٨، ١٣٨٦) حيث يرى أنها من أهم قيم الهوية الحضارية المميزة للمجتمع، واستقرار الهوية يعبر عن نفسه فيما يمكن تسميته "وجدان الشخص" ووجدان الأمة، هذا الوجدان لا ينفصل عن معطيات العصر، ولا يفقد أصوله ولا يذوب أو تنمحي معالمه

أمام متغيرات العصر الذي تعيشه الأمة، بل يزداد قوة ولمعاناً. فلا توجد في أية هوية عناصر "مناعة: ضد التفاعل مع مقتضيات العصر.

وعلى الرغم من أهمية قيم المحافظة على التراث في تكوين الإحساس بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية، فإن مستوى التزام الطلاب بهذه القيمة كان منخفضًا. وربما يرجع ذلك إلى تشوه الإطار الفكري بمسألة الصراع بين الأصالة والمعاصرة، والصراع بين قيم التقدم وقيم التراث.

كما جاءت قيمة حماية البيئة في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٥٣.٥٢%، وقد جاءت هذه القيمة في مرتبة متقدمة؛ نظرًا وجود عدة أنشطة تقوم بها الجامعات في الفترة الأخيرة مثل: الأسبوع البيئي، وكذلك مبادرة "اتحضر للأخضر" التي تعد أول حملة وطنية لنشر الوعي البيئي في مصر وذلك اتساقًا مع جهود الحكومة نحو الاقتصاد الأخضر. ولكن مستوى الالتزام بهذه القيمة لدى عينة البحث كان ضعيفًا، وربما يرجع ذلك إلى غياب القيم البيئية المتعلقة بطريقة معاملة الإنسان للبيئة لدى عينة البحث، مما سول للإنسان أنه المالك الوحيد للبيئة يفعل بها ما يشاء، فاستحكمت به سلوكيات الأنانية والمصلحة والاستهلاك والإسراف؛ فانعكس ذلك على البيئة بمكوناتها آثارًا مدمرة؛ مما يتطلب تنمية الوعي لديهم من خلال تغيير سلوكيات وحث الطلاب على المشاركة في الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية لضمان استدامتها حفاظًا على حقوق الأجيال القادمة.

وجاءت نتائج استجابات عينة البحث مؤكدة على ضعف توافر قيمة الولاء للوطن حيث حصلت هذه القيمة على المرتبة الرابعة بوزن نسبي ٥١.٨%، وربما يرجع ذلك إلى غموض المستقبل للشباب الجامعي وارتفاع قلق المستقبل المهني لديهم في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هندي، ٢٠٠٥، ٩٩) التي أكدت أن هناك تأثيرًا واضحًا للبطالة السائدة في المجتمع المصري على الانتماء لدى الشباب الجامعي ، وذلك لأن الحاجة إلى العمل من أجل الغذاء والكساء يقع على رأس هرم الحاجات الاجتماعية الأساسية، بل يشعر كثير من الشباب بأن الوطن الذي لا يتوفر فيه هذه الاحتياجات الأساسية والدولة التي تعجز عن حل هذه المشكلة لا تستحق الانتماء لها والتضحية من أجلها.

ولذلك لابد من تنمية قيمة الولاء للوطن لدى طلاب الجامعة حيث إنها جوهر الالتزام وتدعم الهوية الذاتية وتقوي الجماعية، وتدعو إلى تأييد الفرد لجماعته، وتشير إلى مدى الانتماء إليها.

وعلى الرغم من أن المشاركة السياسية تولد لدى الفرد الإحساس بالمسؤولية الوطنية عندما يشعر الفرد بإمكانية مشاركته في تشكيل واقعه السياسي والاجتماعي، فقد جاءت قيمة المشاركة السياسية في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي ٥٢.١%، وربما يرجع ذلك إلى نقص الوعي السياسي لدى الطلاب. وانخفاض الوعي السياسي لدى الطالب الجامعي يؤدي إلى تذبذب الأفكار وحدوث التناقض بين ما يحمله وبين الواقع السياسي والاجتماعي في المجتمع هذا التناقض يجعله مغتربًا عن مجتمعه، وتؤدي عملية الاغتراب في النهاية إلى حالة من السخط الداخلي لديه؛ مما يؤدي إلى تخليه عن مسئوليته الوطنية.

وهذا ما أكدته دراسة (مقرب، وحسن، ٢٠١٢، ٣٢٨)، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك قصورًا في قيام كلية التربية بدورها في تنمية الوعي السياسي لمعلمي المستقبل، وتمثل هذا القصور في جوانب الوعي الثلاثة المعرفي والوجداني والسلوكي.

ويدعم الباحث هذا الرأي بشدة حيث إن الجامعات لا تقدم تربية سياسية لطلابها، فلا زالت طرق التدريس تعتمد على التلقين، وثمة ضعف في تنوع الأنشطة الطلابية وربطها بالأحداث الجارية، فضلاً عن أن الاتحادات الطلابية لا تقم بدورها، ولذا يجب الاهتمام بإتاحة لحرية الرأي والتعبير لدى الطلاب، والتي هي من أهم الحريات السياسية، والتي هي حق من حقوق الإنسان المعاصر، والتي تساعد على تكوين الفرد المفكر الواعي الملتزم المسؤول الذي يمكن الاعتماد عليه في مواجهة تحديات المجتمع وتنميته.

وربما يفسر ذلك أن انغماس الشباب وأسرهم في السعي إلى توفير حياة مادية كريمة يستقطب معظم أوقاتهم ويدفعهم ذلك بعيدًا عن الانخراط المعقول في الحساة السياسية، ولعل خير دليل على ذلك نسبة المشاركة الضعيفة في انتخابات مجلس الشيوخ بمصر عام ٢٠٢٠.

ثانيًا- فيما يتعلق بالاستجابة على المقياس ككل:

يتناول هذا المحور مستوى بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية لدى عينة البحث، ومقارنة مستوى التزام عينة البحث بالقيم المرتبطة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية الأربعة، وتحقيقًا لهذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على المقياس ككل، وحساب المتوسطات الفرضية لكل بعد من الأبعاد الأربعة وللمقياس ككل، واستخدام اختبار [ت] T. Test لعينة واحدة باستخدام البرنامج الإحصائي [Spss.V.16]؛ فكانت نتائج التحليل الإحصائي كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار" ت" لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط المحسوب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية	١٢.٥	١٠.٨٨	%٥٤.٤	٠.٥٦٤	٢	-١٣.٧١	٥٦٧	٠.٠٠١
المسؤولية الدينية	١٢.٥	١١.٠٣	%٥٥.١٥	٠.٥٤٩	١	-١٥.٠٩	٥٦٧	٠.٠٠١
المسؤولية الجماعية	١٢.٥	١٠.٧٥	%٥٣.٧٥	٠.٥٧٢	٤	-١٤.٥	٥٦٧	٠.٠٠١
المسؤولية الوطنية	١٢.٥	١٠.٢	%٥٣.٦	٠.٥٦٣	٣	-١٢.٧٣	٥٦٧	٠.٠٠١
المقياس ككل	٥٠	٤٣.٣٩	%٥٤.٢٢٥	٩.٩٤		-١٥.٨٦	٥٦٧	٠.٠٠١

يشير جدول (١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات المحسوبة في جميع أبعاد المقياس وفي المقياس ككل، لصالح المتوسطات الفرضية، حيث جاءت المتوسطات الفرضية لدرجات الطلاب على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل أكبر من المتوسطات المحسوبة على أبعاد المقياس نفسه وعلى المقياس ككل. ومن ثمَّ، كان مستوى الضمير الأخلاقي لدى عينة البحث منخفضًا، وهذا يدل على أن مستوى التزام طلاب كلية التربية بقيم المسؤولية الاجتماعية كان منخفضًا، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على المقياس ككل ٤٣.٣٩ وهو أقل من المتوسط الفرضي ٥٠، بوزن نسبي قدره ٥٤.٢٢٥%.

ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة مركز الدراسات المستقبلية (٢٠٠٨، ٣) التي توصلت إلى أن ثمة تحولاً صادمًا في منظومة القيم بالمجتمع المصري المتعارف عليها والتي حفظت قوام الشخصية المصرية من نخوة وشهامة واعتدال وتسامح وإيثار ودقة وإتقان وتفان إلى غير ذلك من قيم إيجابية، قبل أن ينقلب الوضع وتتسلل سلوكيات سلبية جديدة إلى منظومة القيم من شأنها الحيلولة دون إحداث تنمية.

والواقع أن هناك كثيرًا من العوامل التي تهدد القيم الأخلاقية في المجتمع المصري منها ما أشار إليه العيسوي (٢٠٠٢، ١٢٣)، مثل: انتشار النزعات المادية البغيضة أو الفلسفات المادية والإلحادية، بإعطاء الاهتمام الأكبر للمادة على حساب القيم والروحانيات والمثل العليا والفضيلة والقناعة والزهد والتعاون والشعور بالرضا والتعفف، وما يتبع "المادية" من نزعات التكالب على المادة وجمعها والحصول عليها بشتى الطرق المشروعة وغير المشروعة، بما في ذلك الرشوة والاختلاس والتربح واستغلال النفوذ، والدروس الخصوصية، وجشع التجار وأعمال التصدير والاستيراد المشبوهة. ومن المؤثرات السالبة كذلك التيارات الغربية المستوردة في شكل أفلام وأعمال تلفزيونية ومجلات، وما تبثه من برامج تتسبب في غياب القيم الأخلاقية.

وباستقراء نتائج جدول (١٠) يتضح تباين استجابات عينة البحث حول التزامهم بالأبعاد الأربعة للمقياس. فقد جاء الالتزام بقيم المسؤولية الدينية في الترتيب الأول، يليه الالتزام بقيم المسؤولية الذاتية، ثم جاء في الترتيب الثالث الالتزام بالقيم الوطنية وأخيرًا جاء الالتزام بالقيم الجماعية.

ويرى الباحث أن ترتيب النسق القيمي للمسؤولية الاجتماعية لدى عينة البحث جاء منطقيًا ومتناسبًا مع طبيعة المسؤولية الاجتماعية من حيث كونها التزامًا أخلاقيًا، فالقيم الدينية تدعم وتؤكد ما هو كامن في أعماق النفس البشرية، فترتفع درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بارتفاع درجة الشعور والالتزام الديني.

فكما يرى عزوزي (٢٠٠١، ٤٣) أن الدين هو الذي يوقظ الضمير ويرشده وهو الذي يوجه العقل ويسدده، وإن هيمنة الدين على الضمير يجب أن تستمر مدى الحياة، لأن هذه الهيمنة إذا اختلت اختل الضمير واضطربت مقاييسه، وأصبح الإنسان يسلك

دروبًا مظلمة ومسالك موحشة، وقد يعتقد أنه يهتدي بأنوار العقل والضمير، في حين أن انعدام الوازع الديني لديه يجعله يقتحم تلك الدروب والمسالك من غير هاد ولا سلطان فيقع في شراك نزواته وأهوائه، ويهبط في درك الحيوانية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النواجحة (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الالتزام الديني وحيوية الضمير، وبينت أن هناك إمكانية للتنبؤ بحيوية الضمير من خلال الالتزام الديني.

كما أن الأساس في المسؤولية الاجتماعية يكون فيها الالتزام صادرًا عن الإنسان بنفسه وبمحض إرادته؛ لذا فإن مجيء القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية في المرتبة الثانية منطقيًا، فالتزام الفرد بقيم المسؤولية الاجتماعية يكون مقترنا ومرتبطًا بحريته، وهو من الأعمال الباطنية أو الجوانية التي تتضمن حديث النفس أو الخواطر، وقوة الإرادة واعتقاد القلب الذي يرجح القيام بالفعل أو عدم القيام به.ومن الممكن أن يتحلى الفرد بقوة الإيمان أو الالتزام الديني، ولكنه لا يقدم على السلوك المتوقع منه لضعف شخصيته وافتقارها إلى القيم المرتبطة بالمسؤولية الذاتية.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن القيم المرتبطة بالمسؤولية الجماعية كانت في المرتبة الأخيرة من هذا النسق القيمي، وهي نتيجة طبيعية لما يسود المجتمع المصري في هذه الآونة من السلوكيات المادية المرتبطة بالمنفعة الذاتية، مع تآكل السلوكيات التي يحكمها نمط العلاقات الأولية من حيث التآخي والتآزر والتكافل الاجتماعي في ظل توحش الرأسمالية المعاصرة.

وربما يفسر ذلك ما أشارت إليه دراسة مركز الدراسات المستقبلية (٢٠٠٨، ٨) إلى أن التحول القيمي في تاريخ مصر الحديث بفعل العوامل التاريخية، ولعل من أخطر القيم المستجدة بعد هزيمة ١٩٦٧، وبصفة خاصة بدءًا من عام ١٩٧٤، قيمة الفردية وما يتصل بها من السعي للحلول الفردية لمشكلات كل مواطن وأسرته خارج إطار المجتمع وقضاياه وحركته الجماعية، بل ولو على حساب هذا المجتمع.

ثالثًا- فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال السادس:

"هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة (عينة البحث) على مقياس واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية بأبعادها الفرعية ؟" ولاختبار صحة هذا الفرض إحصائيًا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة، كما تمَّ حساب قيمة [ت] T.Test لعينتين مستقلتين؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية، تم حساب حجم التأثير قيمة "د" كوهين، ويوضح جدول (١١) النتائج التي تمَّ التوصلُ إليها.

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي واقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية وأبعادها الفرعية عند طلاب الفرقة الرابعة (ن =٢٦٨) وطلاب الفرقة الأولى (ن =٣٠٠) بكلية التربية جامعة المنيا

البعد	الفرقة الرابعة		الفرقة الأولى		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	د كوهين	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
١	١١.٦٤٥	٣.٠٩٧	١٠.١٩	٢.٣٤	٦.٣٣٦	٥٦٦	٠.٠٠١	٠.٥٣٣	متوسط
٢	١١.٩٥	٢.٧٣	١٠.٢١	٢.٤٨	٧.٩٤٤	٥٦٦	٠.٠٠١	٠.٦٦٧	متوسط
٣	١١.٥	٣.٠١٨	١٠.٠٩	٢.٥٤	٦.٠٤٤	٥٦٦	٠.٠٠١	٠.٥٤١	متوسط
٤	١١.٧٥	٢.٩٢	٩.٧٩٦	٢.٣٧	٨.٧٣	٥٦٦	٠.٠٠١	٠.٧٣٣	متوسط
الإجمالي	٤٦.٨٥	١٠.٨١	٤٠.٢٩	٧.٩٠	٨.٣٠٦	٥٦٦	٠.٠٠١	٠.٦٩٨	متوسط

ويتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الرابعة ومتوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى في جميع أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل، فيما يتعلق بواقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وهذه الفروق جاءت في اتجاه متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة، وكان حجم تأثير هذه الفروق متوسطًا في جميع أبعاد المقياس وفي المقياس ككل، إذ تراوحت قيمة "د" كوهين ما بين (٠.٥٣٣ ، ٠.٦٦٧) على أبعاد المقياس الأربعة. وهذا يعني أن متوسطات

درجات طلاب الفرقة الأولى جاء أقل معنويًا من متوسطات درجات طلاب الفرقة الرابعة.

وقد جاء هذا الفرق في اتجاه متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة، وهذا يؤكد أن حيوية الضمير ويقظته تزداد كلما تقدم الإنسان بالعمر، حيث يزداد وعيه الذاتي والقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ فضلاً عن قدرته على محاسبة نفسه والالتزام بالأخلاق الحميدة. وربما يرجع ذلك لتلقي طلاب الفرقة الرابعة لخبرة الإعداد بكليات التربية؛ مما كان له أثرًا فعالاً في تغيير النسق القيمي وتنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لديهم. وربما يرجع ذلك إلى تضمين بعض المقررات التربوية لأخلاقيات مهنة التعليم والقيم المرتبطة بها مثل: مقرر المعلم ومهنة التعليم، وكذلك مقرر أصول التربية.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة إبراهيم (٢٠٠٤، ١٤٨) والتي جاءت نتائجها مؤكدة أن الفروق لصالح طلاب الفرقة الأولى، وقد وضعت عدة اعتبارات عند الحديث عن الاختلافات بين طلاب الفرقتين، منها عامل العمر الزمني لأفراد العينة حيث إن طلاب الفرقة الرابعة قد قاربوا على التخرج وعاشوا فترة ليست قصيرة بعيدًا عن ذويهم أثناء الدراسة بالكلية، إذ أن غالبية هؤلاء الطلاب وفدوا من مناطق بعيدة عن الكلية مما استوجب أن يقيموت بمفردهم بجوار الكلية، ولا يودون إلى ذويهم إلا قليلاً في الإجازات القصيرة والطويلة مما جعلهم يتمركزون أكثر حول ذواتهم، والسعي لتلبية حاجاتها دون غيرها بعيدًا عن تحمل مسؤوليات من حولهم، والقيام بأعباء الأسرة. في حين أن طلاب الفرقة الأولى ما زالوا حديثي عهد بالأسرة ومطالبها وتحمل بعض من مسؤولياتها. كذلك اعتبار عامل البيئة، حيث أن هذه الدراسة طبقت في المجتمع السعودي وما له من خصوصيات ثقافية تختلف عن المجتمع المصري.

خلاصة نتائج البحث:

أولاً- خلاصة نتائج التحليل النظري والفلسفي:

اتضح من التحليل الفلسفي لكل من المسؤولية الاجتماعية والضمير الأخلاقي ما يأتي:

١- للمسؤولية الاجتماعية عناصر ثلاث متكاملة (الفهم، الاهتمام، المشاركة)، تعمل كوحدة واحدة، فغياب أحدها أو نقصه يشوه كمال المسؤولية الاجتماعية للفرد وتمامها.

٢- تؤكد معظم التصورات الأخلاقية على أهمية الإلزام في كل قانون أخلاقي، وتعددت مصادره بتعدد هذه التصورات، ولعل منها:

أ- فيؤكد كانط أن الواجب أو الإلزام دعامة من دعامات الأخلاق، ويؤكد أن الدافع الوحيد والمقبول للفعل الأخلاقي هو الإحساس بالواجب، وتحكم على الفعل الأخلاقي في ذاته دون النظر إلى آثاره أو نتائجه، كما ركزت على حرية الإرادة.

ب - تغفل نظرية التبعات (مذهب اللذة، ومذهب السعادة، ومذهب المنفعة) عنصر الإلزام وتحكم على الفعل الأخلاقي بالاستناد إلى آثاره أو نتائجه.

ج - تركز المدرسة الاجتماعية على أن مصدر الإلزام الأخلاقي للإنسان هو سلطة خارجة عنه، هي المجتمع.

د- تتعدد مصادر الإلزام الأخلاقي في التصور الإسلامي، منها: العقل، الضمير، الترغيب والترهيب، الكفارات، الرأي العام، السلطان.

٣- تدعم الكتابات والدراسات الاجتماعية والفلسفية القول بإن: التزام الفرد بالقواعد والمعايير السائدة في المجتمع بوازع داخلي أفضل من فرضها أو إجباره عليها عن طريق القهر أو الضغط الخارجي.

٤- يعد الضمير الأخلاقي مصدرًا رئيسًا من مصادر الإلزام الأخلاقي، ويؤدي هذا الإلزام إلى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، فكلما تعمق الشعور بالواجب الأخلاقي، كلما كان السلوك إيجابيًا وفعالاً تجاه الآخرين وتجاه المجتمع.

٥- تتعدد الأسس الاجتماعية والفلسفية والدينية التي تفسر نشأة الضمير الأخلاقي، ولعل منها:

أ- يرى أصحاب مذهب الحاسة الخلقية أن الضمير غريزة في الإنسان كسائر الغرائز والحواس.

ب- يرى أصحاب المذهب العقلي أن الضمير ليس حاسة في الإنسان وإنما هو العقل الإنساني.

ج- يرى روسو أن الضمير غريزة وفطرة في الإنسان، ويختلف عن مذهب الحاسة الخلقية أنه ليس متوارثًا، بل يتكون بالتربية والتدريب والتثقيف، وأنه حاكم لا يخطيء حكمه

د- ينتقد بطلر مذهب الحاسة الخلقية، فلم يعتبر الضمير حشدًا من الانفعالات والعواطف، ولكنه اتفق معهم في رد الأخلاقية إلى باطن الذات، فيؤكد بطلر أن الضمير ملكة / قوة عقلية مستقلة، وهو قوة حدسية فما يصدر عنه من أحكام أخلاقية لا ينشأ عن تفكير متعمد.

ه- يرى علماء النفس والتحليل النفسي أن الضمير يرجع إلى قوانين نفسية أو بيولوجية، فيتشكل بالتوحد أو بالتعلم الاجتماعي والمحاكاة أو التدعيم الإيجابي أو السلبي، الثواب والعقاب أو من خلال التعلم الشرطي.

و- للضمير في التصور الإسلامي عدة خصائص منها أنه: استعداد فطري، محله القلب، وهو النفس اللوامة، وتهتم التربية الإسلامية بتكوين الضمير الذي يوجه سلوك الإنسان في المجتمع، وتعد الفرد للمشاركة في بناء الصرح الاجتماعي والزود عنه، وتتعدد أساليبها في ذلك بين: التوجيه والإرشاد، والموعظة، والقدوة، وإنزال العقوبة لمن يخرج عن الجماعة التربوية.

٦- تعد تنمية القيم لدى الفرد أساسًا لتنمية الضمير الأخلاقي، فالضمير هو المستودع الخاص بالقيم الأخلاقية والمعايير المجتمعية.

٧- أن مؤسسات التربية بجميع أنواعها الرسمية وغير الرسمية هي مؤسسات تعول عليها المجتمعات في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتكوين الضمير الأخلاقي لأفراد المجتمع فس سياق وظائفها الأخلاقية.

ثانيًا- خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

- أن مستوى التزام طلاب كلية التربية بقيم المسؤولية الاجتماعية كان منخفضًا، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على المقياس ككل ٢.١٦٩ بوزن نسبي قدره ٥٤.٢٢٥%، وهي تقع في مدى الالتزام بدرجة منخفضة.
- تباين استجابات عينة البحث حول التزامهم بالأبعاد الأربعة للمقياس. فقد جاء الالتزام بقيم المسؤولية الدينية في الترتيب الأول، يليه الالتزام بقيم المسؤولية الذاتية، ثم جاء في الترتيب الثالث الالتزام بالقيم الوطنية وأخيرًا جاء الالتزام بالقيم الجماعية.
- أثبتت نتائج هذا البحث أن طلاب الجامعة مشبعين بثقافة الإلزام وليس الالتزام؛ وذلك لأن القيام بأفعال أخلاقية عن واجب والتزام داخليين يجعلنا ننتقل بالممارسة الأخلاقية إلى مستواها الإنساني المجرد عن حساب الأنانية والمصلحة الشخصية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الرابعة ومتوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى في جميع أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل، فيما يتعلق بواقع بنية الضمير الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، وهذه الفروق جاءت في اتجاه متوسط درجات طلاب الفرقة الرابعة، وكان حجم تأثير هذه الفروق متوسطًا.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بما يأتي:

- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين أنشطة ودورات لتنمية الالتزام الخلقي لدى هؤلاء الطلاب المعلمين.
- ضرورة التركيز على الجانب الوجداني للطلاب في عملية تشكيل الضمير، حتى يتسنى لهم تقبل القيمة وتفضيلها؛ مما يؤدي إلى الالتزام بها وتطبيقها في واقع حياتهم.
- تدريب معلمي المستقبل على طرق وأساليب تعلم القيم وتعليمها، وذلك من خلال إعداد برامج تعليمية حديثة تهتم بتعليم القيم.
- استثمار المناخ الجامعي في التأكيد على الجماعية لا الفردية.
- تشجيع التعاون بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية في بلورة قيم المواطنة، ...وغيرها من القيم الداعمة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية.

– تضمين الأنشطة الطلابية ترجمة حقيقية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية سلوكًا وممارسة.

– إسهام الأستاذ الجامعي في ترجمة قيم الحوار، والتعبير عن الرأي والعفو والتسامح عبر المواقف التعليمية المختلفة.

– إعادة النظر فى توزيع نسبة المقررات التى يدرسها الطلاب بكليات التربية، فالمقررات الثقافية لا تتعدى ٥%بين باقى المقررات التخصصية والتربوية؛ لذا لابد من التمثيل الحقيقي للمهارات العامة والحياتية في المناهج الدراسية.ومراعاة أن تكون ١٠% من الساعات الكلية لمحاضرات عن الأخلاق والمواطنة والثقافة.

– تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب من خلال: تخصيص أيام تطوعية لزيارة المرضى والمسنين والمناطق النائية والمشاركة في مناقشة وحل مشكلات المجتمع المحلي.

– إدخال مقرر "التربية الأخلاقية" ضمن مناهج التعليم في المراحل التعليمية المختلفة.

– ضرورة التكامل بين المؤسسات التربوية المختلفة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع، فالمؤسسات التعليمية لا تعمل في فراغ، بل أنها تتأثر وتؤثر في غيرها من المؤسسات مثل: المنزل والتلفزيون ودور العبادة، وقد يجد الفرد نماذج سلوكية مغايرة لتلك التي يعهدها فيها، وهنا قد تهتز قيمه ويفقد الثقة في القواعد الأخلاقية ذاتها من جراء هذا التناقض.

– ضرورة تقديم القدوة والأسوة الحسنة التي تسهم في إرساء دعائم التربية الأخلاقية، بالقدوة الصالحة التي تتدرج من أعلى إلى أدنى مستوى في كل المؤسسات الاجتماعية سواء أكان الأب في الأسرة أم المعلم في المدرسة أم الخطيب في دور العبادة ... وغيرها. فالمسؤولية الاجتماعية لا تلقى على عاتق فئة بعينها، ولكن يشترك فيها كل الفاعلين في المجتمع بدءًا من النخبة السياسية الحاكمة، وانتهاءً بالمواطنين في حياتهم اليومية.

– دعم تكوين الضمير الحي وشعور المراقبة والخوف من الله عن طريق التربية الدينية، وضرورة تعميق فكرة الضمير الديني لدى شباب الجامعات لكي يؤمن بأن مخافة الله تسبق الخوف من السلطان، وأن رادع الدين أقوى من رادع القانون.

– ضرورة التكامل بين المؤسسات التربوية المختلفة من أجل تقوية الوازع الديني والعمل دومًا على تقوية الضمير ومجاهدة النفس وأن تكون القيم محل تقدير واعتزاز من المجتمع ولا يسمح لأحد أن يهزأ من هذه القيم.

– تنمية روح الضبط والنظام لدى شباب الجامعات من خلال العقوبات التي تطبق في حالات الخروج على المعايير الأخلاقية، وما يقابلها من مكافأت تمنح في حالات الاستحقاق.

– تدريب الطلاب على اتخاذ قرارات أخلاقية في مواقف طبيعية ومصطنعة ومساعدته على أسباب اتخاذه قراراته الأخلاقية.

– الاهتمام بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد كمفهوم وممارسات على المستويات الأسرية والاجتماعية والمهنية.

– تشكيل اتجاهات تربوية عند الشباب ضد التعصب والانغلاق، وذلك من خلال عقد ندوات وورش عمل، ومن خلال الأنشطة الثقافية، والمعسكرات، وعقد مؤتمرات عن التسامح ومحاربة التعصب بكل أشكاله.

المراجع:

إبراهيم، الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤): علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، يصدرها مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، عدد (٧١)، يونيو، ١١٥ – ١٥٧.

ابن منظور (١٩٩٦) : لسان العرب، الجزء الرابع، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

الجابري، محمد عابد (٢٠٠١): العقل الأخلاقي العربي "دراسة تحللية نقدية لنظم القيم في الثقافية العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

الجوهري، توفيق محمد (١٩٨٦): الصوم ورقابة الضمير، مجلة الوعي الإسلامي، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، س ٢٢، عدد (٢٦١)، يونيو، ١٨– ٢٧.

الأحمد، عبد العزيز أحمد (٢٠٠٨): مفهوم الرقابة الذاتية وفلسفتها لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت ودورها في تفعيل إدارة الجودة التربوية الشاملة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، يونيو، عدد (١٣٤)، ١٠٧– ١٨٢.

الخراشي، وليد بن عبد العزيز بن سعد (٢٠٠٤): دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، ١– ١٨١.

العفيفي، محمد (١٩٨٨): الضمير ما هو؟، مجلة الوعي الإسلامي، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، السنة (٢٥)، عدد (٢٨٩)، ٥٧– ٦١.

العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٩): تنمية الضمير البيئي، مجلة التربية، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة (٢٨)، العدد (١٢٩)، ٢٩٢ – ٢٩٩.

العيسوي، عبد الرحمن بن محمد (٢٠٠٢): الفروق بين الجنسين في القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقي:دراسة ميدانية على عينة من الشباب في مصر، مجلة البحوث الأمنية، يصدرها مركز الدراسات والبحوث، كلية الملك فهد الأمنية، مجلد (١٠)، عدد (٢٠)، ١٢٠- ١٦٨.

الغرباوي، حسن حميد (٢٠٠٧): القيم الأخلاقية ضرورة ومسؤولية إنسانية وحضارية في مواجهة المتغيرات الدولية، مجلة التواصل، اليمن، عدد(١٨)، يوليو، ٣١- ٥٩.

الطويل، توفيق(١٩٥٩): الفلسفة الخلقية، القاهرة، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.

المحروقي، حمدي حسن عبد الحميد (٢٠٠٦):أزمة الضمير المهني وعلاقتها بممارسات عضو هيئة التدريس الجامعي: صور واقعية ورؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي السنوي لقسم أصول التربية "الضمير المهني لعضو هيئة التدريس – الواقع والمأمول، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم أصول التربية، ٤٧- ١٢٠.

النشار، مصطفى (٢٠١٠): العلاج بالفلسفة بحوث ومقالات في الفلسفة التطبيقية وفلسفة الفعل، القاهرة، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.

النعمان، مأمون صالح (٢٠١٤): علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، تصدرها رابطة التربويين العرب، العدد(٤٥)، جزء (٢)، يناير.

النواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٨): الالتزام الديني وحيوية الضمير لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، عدد (٤٦)، يوليو، ٧٧ – ٨٥.

إمام، إمام عبد الفتاح (٢٠٠٢): الأخلاق والسياسة : دراسة في فلسفة الحكم، القاهرة، دار الكتب المصرية.

باجيني، جوليان(٢٠١٠): الفلسفة موضوعات مفتاحية(المعرفة –الأخلاق – العقل – الدين –السياسة)، ترجمة أديب يوسف شيش، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

بدوي، السيد محمد (٢٠٠٠): الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

بدوي، عبد الرحمن (١٩٧٦): الأخلاق النظرية، الكويت، وكالة المطبوعات.

بو دبوس، رجب (١٩٩٦): تبسيط الفلسفة، بني غازي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

جادو، الحسين عبد الفتاح (٢٠٠١): الفكر الأخلاقي عند فخر الدين الرازي، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم.

حجازي، سامي(١٩٩٨): الضمير في منظور الفكر الإنساني، مجلة التربية، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٧، عدد ١٢٧، ٢٠١ – ٢١٤.

حسام الدين، محمد (٢٠٠٣): المسئولية الاجتماعية للصحافة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حلمي، مصطفى (٢٠٠٤): الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

خضر، سناء (٢٠١٠): إشكالية الضمير وعلاقتها بالواجب عند كانط، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٢): إرتقاء القيم: دراسة نفسية، مجلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل، عدد (١٦٠).

دراز، محمد عبد الله (١٩٩٨): دستور الأخلاق في القرآن الكريم، ط١٠، مؤسسة الرسالة.

دور كايم، إميل (١٩٦٦): علم اجتماع وفلسفة، ترجمة حسن أنيس، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

رزق ، حنان (٢٠٠٢): دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأهيل القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل ملامح النظام العالمي الجديد، مجلية كلية التربية بالمنصورة، العدد (٤٨)، ٧٩ – ١٥٦.

رشوان، حسين عبد الحميد(٢٠٠٨): الأخلاق: دراسة في علم الإجتماع الأخلاقي، القاهرة، دار شباب الجامعة.

زايد، أحمد (٢٠٠٩): المواطنة والمسؤولية الاجتماعية، مدخل نظري، المؤتمر السنوي الحادي عشر، المسئولية الاجتماعية والمواطنة، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٦ – ١٩ ، مايو.

ـــــــــ (٢٠١٧): خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري، القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، ط٥، القاهرة، عالم الكتب.

زهية، عايب (٢٠١٣): أخلاق البيئة والمسؤولية عند هانز جوناس، في: بلكيف سمير (محررًا): الفلسفة الأخلاقية من سؤال المعنى إلى مأزق الإجراء، الرباط، دار الأمان.

زويل، محمود أمين (٢٠٠٠): نحو فلسفة للتربية في مصر المعاصرة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سالم،صلاح (٢٠١١): المشترك التوحيدي والضمير الإنساني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

شاكر، محمود محمد (١٩٨٧): رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، القاهرة، مطبعة المدني.

صباح، قلامين (٢٠١٥): محاضرات في فلسفة الأخلاق، الجزائر، مركز جيل البحث العلمي.

صليبا، جميل (١٩٧١): المعجم الفلسفي، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧١.

طه، فرج عبد القادر (١٩٩٤): تأملات فيما طرأ على الشخصية المصرية من سلبيات، مجلة دراسات نفسية، مجلد (٤)، عدد (٢)، أبريل، ١٧١ – ١٨٨.

عبد الجواد، عبد الله السيد، وعمران، محمد إسماعيل (١٩٩٠): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الخلقي لدى طلاب الجامعة– دراسة تربوية نفسية، مجلد(٦)، جزء (١)، ٣٤٥– ٣٧٩.

عبد الراضي، علي (٢٠٠٨): المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالمواطنة، مجلة دراسات اجتماعية، يصدرها المعهد المصري للدراسات، عدد(٢٨)، يوليو، ١– ٤٠.

عبد الرحمن، هاشم فتح الله(٢٠١٩): المسؤولية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخلاً لتحقيق جودة التعليم الجامعي دراسة حالة بجامعة المنيا، المجلة التربوية، تصدرها كلية التربية جامعة سوهاج، العدد الثالث والستون، يوليو، ٣٧٢– ٤٩٣.

عبد الله، سليمان التوم دشاش(٢٠١٣): تفوق رقابة الضمير على رقابة القانون والمجتمع في استقامة السلوك والتصرفات، مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، ع(٧)، أكتوبر، ١٤٥ – ١٧٢.

عبد الناصر، وليد محمود (٢٠٠٨): المجتمع المصري ومنظومة القيم رؤية تحليلية نقدية ذات بعد تاريخي ومنظور مستقبلي، مركز الدراسات المستقبلية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، يونيه.

عبده، مصطفى (١٩٩٩): فلسفة الأخلاق، القاهرة، مكتبة مدبولي.

عثمان، سيد أحمد (١٩٧٩): المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة دراسة نفسية تربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ـــــــــــــ(٢٠١٠): التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عزوزي، حسن بن إدريس(٢٠٠١): بين الدين والضمير، مجلة الوعي الإسلامي، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، س ٣٨، عدد (٤٨٢)، نوفمبر.

عطية، خليل عطية، والشاذلي، محمود (٢٠١٠): الأخلاق ما بين علمي التربية والنفس، القاهرة، دار البداية.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٦): بحثًا عن الضمير المهني في عالم التربية،، المؤتمر العلمي السنوي لقسم أصول التربية "الضمير المهني لعضو هيئة التدريس – الواقع والمأمول، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم أصول التربية، ٧- ٢٦.

فرج، هاني عبد الستار(١٩٩٨): الضمير: رؤية فلسفية تربوية، المجلة التربوية،يصدرها مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلد (١٢)، عدد(٤٨)، ٢٦٥-٣١٢.

ـــــــــــــــ (٢٠٠٦): ضمير أستاذ الجامعة: محاولة للتوضيح المنطقي، المؤتمر العلمي السنوي لقسم أصول التربية "الضمير المهني لعضو هيئة التدريس – الواقع والمأمول، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم أصول التربية، ٢٧ – ٤٥.

كمال، يوسف محمد (٢٠٠٢): جوانب تربية الضمير في الإسلام، مجلد (٤٦)، عدد (٩، ١٠)، وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية، ٥١ – ٥٩.

لالاند، أندريه (١٩٩٦): الموسوعة الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الثاني، بيروت، منشورات عويدات.

لامبرت، وليم و.، ولامبرت، وولاس إ. (١٩٩٣): علم النفس الاجتماعي، ط٢، ترجمة سلوى المُلا، القاهرة، دار الشروق.

ليلة، علي (٢٠٠٩): المسئولية الاجتماعية: تعريف المفهوم وتعيين بنية المتغير، المؤتمر السنوي الحادي عشر، المسئولية الاجتماعية والمواطنة، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٦- ١٩ مايو.

متولي، عباس إبراهيم (١٩٩٠): المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى شباب الجامعة، بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ج٢.

محمد، مديحة فخري محمود(٢٠١٦): تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثمانون، ديسمبر.

مركز باء للدراسات (٢٠٠٦): معجم المصطلحات الأخلاقية – فهرس موضوعي للمسائل الأخلاقية، بيروت، بيت الكاتب للنشر والتوزيع.

مشكور، سامي شهيد (٢٠١٤): الضمير في التفسير الحدسي والتفسير التجريبي: دراسة فلسفة، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، تصدرها الجامعة الإسلامية، مجلد (٩)، عدد (٣٠)، ٢٩١- ٣٣٧.

مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد ، والنجار، محمد (٢٠٠٨): المعجم الوسيط، ط٤، تحقيق مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

مغيربي، بتول إبراهيم أحمد (٢٠١١): المسؤولية في القرآن الكريم: مدلولها، أنواعها، فوائدها، مجلة دراسات عربية وإسلامية،يصدرها مركز اللغات الأجنبية والترجمة، جامعة القاهرة، مجلد (٣٣)، يونية، ٣٧- ٨٠.

مقرب، علي أحمد (٢٠٠٩): فلسفة ونظرية الأخلاق مدخلاً لدعم الدور الأخلاقي لجوانب العملية التعليمية بالمدرسة: رؤية تحليلية، مجلة الثقافة والتنمية، السنة التاسعة، العدد الثلاثين (٣٠)، يوليو، ١٦٩- ٢٨٩.

ـــــــــــــ، وحسن، إلهام محمد(٢٠١٢): تنمية الوعي السياسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية: دراسة ميدانية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد (٢٥)، عدد(١)، الجزء الثاني، أبريل، ٢٩٧- ٣٣٧.

مكروم، عبدالودود(١٩٩٣): الدور الخلقي لمعلم المدرسة الثانوية في مصر من وجهة نظر عينة من المعلمين والموجهين، مجلة دراسات تربوية، مجلد (٩) ، عدد (٥٩).

ـــــــــــ (٢٠٠٨): قيم الهوية وثقافة الانتماء مدخل لتحديد دور التعليم العالي في بناء مستقبل الأمة العربية، المؤتمر العلمي العشرون، مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد (٨)، يوليو.

مهلهل، هالة سعيد(٢٠١٣): يقظة ضمير المعلم: البنية التصورية والقياس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد(٣٧)، جزء(٢)، ٦٥٣- ٦٧٩.

ميد، هنتر(١٩٧٥): الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، ط٢، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦): التربية الأخلاقية، عمان، دار وائل للنشر.

هلال، عصام الدين (٢٠٠٧): التربية البيئية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هندي، عبد المعين سعد الدين (٢٠٠٥): تأثير البطالة على الانتماء لدى الشباب الجامعي بصعيد مصر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مجلة غير دورية محكمة متخصصة، يصدرها مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، عدد(٨)، أبريل، ٩١- ١٢٦.

هوسبرس، جون (١٩٩٥): السلوك الإنساني: مقدمة في مشكلات علم الأخلاق، ترجمة علي عبد المعطي محمد، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

واربورتون، نيغيل (٢٠٠٩): الفلسفة – الأسس، ترجمة محمد عثمان، ومراجعة سمير كرم، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

وطفة، علي أسعد (٢٠١٠):التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم: تأملات في الأصول الاجتماعية للتربية الأخلاقية، مجلة المعرفة، عدد (٥٦٧).

ـــــــــــ (٢٠١٣): في مفهوم الأخلاق: قراءة فلسفية، مجلة شئون اجتماعية ، مجلد (٣٠)، عدد (١١٩)، ٩١ – ١٢٤.

وهبة ، مراد(١٩٧٩): المعجم الفلسفي، طبعة ثالثة، القاهرة، دار الثّقافة الجديدة .

Saracaloğlu & Gerçeker, 2018): Relationship between Individual Social Responsibilities and Personal Values of Teacher Candidates, International Education Studies; Vol. 11, No. 10.

Alcota, M., Ruiz de Gauna,P. and Gonza´ lez F. E. (2012): Development of ethical practices and social responsibility in dental education at the university of Chile: student and faculty perceptions, European Journal of Dental Education,

Costa, P.t., Jr & McCrae, R.R (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. Psychological Assessment, 4,5-13,20-22.

Kohlberg(1981): Essays on moral Development, the philosophy of moral devolpment, new york, Harper and row, v. 1.

Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds ,(.Handbook of Moral Development) pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stitzlein , Sarah M.(2014): Conscience in the Curriculum, not opted out of it, philosophical studies in education , volume 45